

Neumann, Dieter

Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden?

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 67-91. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)*



Quellenangabe/ Reference:

Neumann, Dieter: Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden? - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 67-91* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218661 - DOI: 10.25656/01:21866

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218661>

<https://doi.org/10.25656/01:21866>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt

77/1720

Inhalt

Vorwort	9
 I. Einleitung	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem	13
 II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden?	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft	109
 III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik	143

KLAUS HARNEY	
Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenenensport	163
JÜRGEN DIEDERICH	
Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet	181
KLAUS-PETER HORN	
„Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen	193 ✕
 IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	
JÜRGEN OELKERS	
Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	213
SIEGFRIED UHL	
Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen	233 ✕
LOTHAR WIGGER	
Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE	
Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen	273
H.-ELMAR TENORTH	
Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik	291 ^{MP}
PETER MENCK	
Die Schulmeister-Kantate von Telemann	307
 V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen	
HARM PASCHEN	
Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens	319
PETER VOGEL	
System – Die Antwort der Bildungsphilosophie?	333
ALFRED K. TREML	
Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen	377
VI. Literaturberichte	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung	415
Hinweise zu den Autoren	439

Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden?

„Es gibt Fragen, welche in dem Denken der Menschheit auf-tauchen, das volle geistige Interesse einer Epoche in An-spruch nehmen und dann wieder zurücktreten, ohne ihre Lö-sung gefunden zu haben und ohne daß es klar ist, wie sie un-gelöst an Interesse verlieren konnten.“

ALBERT SCHWEITZER

1. Fragestellung

In der noch andauernden Diskussion um die Wiederentdeckung und Neubewertung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist es – inspiriert auch durch die Ergebnisse wissenschaftssoziologischer Forschungen über Mechanismen bei Theorieablöseprozessen – zu Nachfragen hinsichtlich der Umstände ihres raschen Bedeutungsverlustes am Ende der sechziger Jahre gekommen.

Hinter der Frage, ob man diese philosophische Denktradition vielleicht innerhalb weniger Jahre einfach vergessen habe (HERRMANN 1982, S. 61), verbirgt sich nicht nur eine Verwunderung über die Abruptheit eines theoretischen Wechsels, sondern auch die Neugier auf Erhellung dieses Vorganges und die Frage nach möglichen wissenschaftlichen Regelverletzungen.

Der Beitrag spürt diesen Vermutungen nach und interpretiert den Vorgang im Zusammenhang mit den offenbar gewordenen Schwächen der konventionellen Erkenntnislehre. Deren Unterhöhlung durch Projektion sozialpsychologischen Wissens wird hier durch einen Fingerzeig auf humanethologische Befunde ergänzt. Das Forschen nach Ursachen für Krisen von Theorien sollte die Frage nach den grundlegenden Konstitutionsbedingungen des Theoretikers, „der in gewissem Maße eben doch noch den anderen Menschen gleicht“ (MULKAY 1974, S. 81), nicht ausblenden.

Die unter diesem Blickwinkel angesetzte Analyse des Verhaltens wissenschaftlicher Gruppenformationen und der Art und Weise ihrer Auseinandersetzung mit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik erhärtet die Vermutung, daß es sich bei deren „Überwindung“ um einen Prozeß der Verdrängung gehandelt hat, der mit den gängigerweise reklamierten Normgeboten des Wissenschaftssystems nicht in Einklang steht. In der Bewertung des Ausnahme- bzw. Normalitätscharakters eines solchen Vorgangs stellt sich die Frage nach dem Charakter dieser Normen und ihrer grundsätzlichen Erfüllbarkeit.

Die ersten Abschnitte des Beitrages rufen noch einmal die Argumentationsmuster und Diskussionslinien der theoretischen Gegenpositionen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Erinnerung. Es folgt eine Bewertung der grundlegenden Einsichten und Aussagen dieses Ansatzes sowie Deutungen der Mechanismen ihrer Ablösung. Am Ende wird

auf Schwierigkeiten im Zusammenhang mit ihrer Reaktualisierung und auf gegensätzliche Probleme des Theoriefortschritts in der Pädagogik eingegangen.

2. Stadien der Ablösung

Aussagen über die zeitliche Geltung einer wissenschaftlichen Theorie unterliegen selbst der theoretischen Prägung einer perspektivischen Sicht auf die Bewegungen einer Theorieszene. So kommt es, daß der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik einmal eine beherrschende Stellung für den Zeitraum von 1920 bis 1970 zugeschrieben wird (BLANKERTZ 1982, S. 258), im anderen Falle wird über den Verweis auf die Blüte ihrer Wurzeln in Form der Historischen Schule und der Pädagogischen Bewegung eine zeitliche Etikettierung von 1900 bis 1960 begründet (REBLE 1980, S. 343), dann wird das Ende ihres dominierenden Einflusses bereits für die Mitte der 50er Jahre festgelegt (KLAFKI 1971, S. 346), während eine vierte Markierung diesen Zeitpunkt in die Mitte der 60er Jahre verlegt (ZEDLER 1982, S. 71). Offensichtlich sind unterschiedliche Gewichtungen interner und externer Impulse für diese Differenzen verantwortlich: Wird einmal bereits die begründete Ausrufung der „realistischen Wendung“ durch ROTH als das entscheidende Datum angesehen, tritt aus anderer Perspektive erst die tatsächliche Inanspruchnahme des Faches für die Lieferung erfahrungswissenschaftlichen Wissens in den Vordergrund, wobei die interne Strömung einer noch strengeren Idolisierung der empirischen Methode wie der externe Bedarf an Daten im Rahmen der Bildungsexpansion eine Rolle spielen, während ein dritter Blick die Etablierung der ideologiekritischen Variante einer sozialwissenschaftlich gewendeten Pädagogik als Endpunkt für das traditionelle Paradigma setzt.

So unbedeutend diese Unterschiede für eine weiträumige Betrachtung von Theoriekonjunktur auch sein mögen, so aufschlußreich sind sie für eine genauere Analyse der Umstände des Geltungsverfalls eines pädagogischen Theorierahmens, dessen Dominanz in der Pädagogik immer wieder mit der des Herbartianismus in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verglichen wird. Die Differenzen in den Ablösemarkierungen lassen vermuten, daß die „Überwindung“ der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik sich in Stadien verschiedener Qualität vollzieht.

ROTHs Plädoyer für eine theoretische Neuorientierung der Pädagogik ist erkennbar von der Absicht bestimmt, das Fach aus seiner Randposition im Rahmen des Kosmos wissenschaftlicher Disziplinen herauszubringen. Mit einem neuen Selbstverständnis soll es einer sich verändernden Lebenswelt gerecht und in die Lage versetzt werden, anschließfähige Forschungsbeiträge im Konzert der Sozialwissenschaften zu liefern. Seine für den Umbau des Faches angebotene Methodenlehre weist allerdings Unklarheiten in Form von Kippbildern auf: Einerseits wird eine breitere empirische Basis für eine weiterhin ihrem Wesen nach philosophische Disziplin gefordert, andererseits wird der Hinweis auf eine bereits bekannte Methode durch die Empfehlung irritiert, daß es die Methode erst noch zu entdecken gilt, mit deren Hilfe es gelingen soll, eine „intuitive Hermeneutik“ auch erfahrungswissenschaftlich abzusichern (ROTH 1963, S. 113). Es wird etwas vorausgesetzt, was es noch nicht gibt, was aber zu dem Zielpunkt führen soll, den DILTHEY immer gesucht, aber nie gefunden hatte: die wissenschaftliche Kontrolle von Idee und Norm durch empirische Wirklichkeitserforschung. In einem ständigen Bildwechsel wird dann die wissenschaftliche Sicherungsmöglichkeit wieder von der Methode getrennt, an das Ethos des Forschers gebunden, um dann wieder mit der empirischen Methode gleich-

gesetzt zu werden. Überdeckt werden diese Ungereimtheiten durch eine allgemeine Unterstreichung des Wissenschaftsprinzips selbst.

Über eine Parallelschaltung von Wissenschaftlichkeit-Rationalität und bereits verwissenschaftlichter Lebenswelt entsteht ein Muster der Autoverifizierung, nach dem einem Programm zum Durchbruch verholfen werden muß, das sich bereits weitgehend durchgesetzt hat. Durch Unschärfen in der Methodenidee wird ein pauschales Wissenschaftsgebot zum eigentlichen Vertrauenspunkt. Auf diesem Wege verwandelt sich ein werkzeugliches Erkenntnismittel – das immer ohne eigenes Bewußtsein von sich ist (HORKHEIMER/ADORNO 1969) – in ein Sinnprinzip des Lebens selbst.

Auch wenn das Bild hinsichtlich des Grades der lebensweltlichen Verwissenschaftlichung wieder schwankt – das Leben ist wissenschaftsorientiert, andererseits mangelt es an Rationalität – so nutzt ROTH doch die lebensphilosophische Logik zu ihrer eigenen Distanzierung und zur Verwischung methodischer Leerstellen. Das Wissenschaftsgebot erweist sich als rational und bestätigt, weil ja bereits die der Theorie vorgängige Praxis dieses Prinzip goutiert¹.

Die Kritik an der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bleibt bei ROTH eine verdeckte und implizite. Auch hier die Struktur eines Kippbildes: Stereotype Wiederholung des Wissenschaftsgebots suggeriert Distanzierung – „more philosophorum“ suggeriert Nähe. Zwar gibt es Andeutungen – zu ganzheitlicher Sichtweise, Vermischung von Wert- und Tatsachenfragen, Vernachlässigung der empirischen Methode –, eigentlich aber ist sie vor dem Hintergrund einer als völlig verändert diagnostizierten Gesellschaft, mit grundsätzlich neuen Bedingungen von Bildung, Erziehung und Berufsausbildung nur nicht mehr zeitgemäß. Dies ist das Muster: Die moderne Welt wirft neue Fragen auf und sucht nach neuen Antworten. Die so veraltete Pädagogik mag einer Zeit mit anderen Bedingungen und anderen Vorstellungs- und Gedankenwelten entsprochen und gut gedient haben, taugt aber nicht zur Erfassung und Bearbeitung neuer Konstellationen. Eine theoretische Falsifizierung traditioneller Antworten ist entbehrlich, weil die Ebene eines Antwortvergleichs gar nicht betreten werden muß, wenn es um neue Fragen geht. Auf diese Weise wird sowohl das Defizit an neuen Antworten überspielt als auch die Ebene des Fragevergleichs ausgeschlossen.

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik wird so als eine „Generationsthematik“ bestimmt, deren Wissensbestände als ein Kulturgut betrachtet werden, das man bewahren sollte und deshalb nicht eigentlich bekämpfen muß. Die Konstitutionsproblematik einer „eigentümlich deutschen Form“ von Pädagogik wird zu diesem Zeitpunkt nicht zufällig von ERNST LICHTENSTEIN als ein Zusammenklang von lebensgeschichtlichen Daten und zeit- wie geistesgeschichtlicher Situation gedeutet (LICHTENSTEIN 1964). Aufgegriffen wird die von SPRANGER schon früher thematisierte Frage der Gebundenheit von Pädagogen an die jeweilige Kulturlage, die, wie im Falle der „letzten Vorkriegsgeneration“ (SPRANGER 1952, S. 25) zu einer relativ einhelligen Auffassung über deren Bewertung wie über die Gliederung der Vielfalt pädagogischer Fragen und deren Beantwortung geführt hat, wobei das naheliegende Bild einer nur kulturfolgenden „Akzeptanzwissenschaft“ (SCHNÄDELBACH 1988, S. 35) allerdings zurückgewiesen wird.

Die Ansprache des biographischen Aspekts als ein sozialer Faktor für die Erklärung einer Konstitution von Wissen macht allerdings auf die Tatsache aufmerksam, daß die führenden Theoretiker dieser Pädagogik nicht nur einem etwa gleichen Geburtsjahrgang angehören, sondern auch in einem gleich kurzen Zeitraum in den Sechzigern ableben. Die Parallelität zwischen Ermattung des alten Paradigmas und dem biologischen Ende

seiner theoretischen Hauptträger drängt zu der Überlegung, ob die im Zusammenhang mit der Aufhellung sozialer Einflußfaktoren bei Theoriewechseln eingeführte These eines sozialisationsbedingten „Widerstandes von Wissenschaftlern gegen wissenschaftliche Entdeckungen“ (BARBER 1972) nicht auch eine Umkehrung zuläßt. Wenn die wissenschaftssoziologische Forschung Tendenzen gegen neue Ideen sieht, welche sich durch die theoretische Forschungslage nicht erklären lassen, so mag es auch Situationen geben, in denen „mangelnder Widerstand“ zur raschen Verdrängung von Ideen führt, insbesondere dann, wenn neue Forschergruppen sich vor dem Hintergrund eines extern verändernden Meinungsklimas nur mit neuen Ansichten etablieren können².

Der in einer Phase gesteigerter Nachfrage nach erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen und Daten unternommene Versuch, die methodologischen Unklarheiten des ROTHschen Wendeprogramms durch eine streng an der Erkenntnisphilosophie des Kritischen Rationalismus orientierte empirische Pädagogik aufzulösen, stößt auf erhebliche Vorbehalte. Die einseitige Desillusionierung der im Wendeaufruf plakatierten neuen Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Pädagogik läßt den Ansatz für eine Theorieszene als Paradigmaanwärter ausfallen, weil diese in Widerspiegelung des ROTHschen Balanceaktes an einem umfassenden Rationalitätsanspruch festhalten will, der nicht durch Halbierung gesprengt werden soll. Die weiter als wesentlich betrachtete normbezogene Orientierungsfunktion darf nicht durch Methodenmonismus unter eine Wissenschaftslinie abgesenkt werden.

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ist noch nicht vergessen; die neuen Rationalitätsansprüche sind im Spiel. Das Ergebnis ist ein schwankendes Bild, in dem sich die Einsicht in die Notwendigkeit des Öffnens für moderne Wissenschaftsansprüche mit der Einsicht in die Unaufgebbarkeit traditionellen Gedankenguts die Waage hält (z.B. VILSMEIER 1964; HARTMANN 1967; KIEL 1967).

Mit Etablierung des Rahmens ideologiekritischer Pädagogik scheint das Problem gelöst. Durch Übernahme des Erkenntnisinteressenschemas aus der HABERMASschen Soziologie ist ein methodologischer Rahmen gewonnen, der Hermeneutik und Empirie gleichzeitig distanziert und synthetisiert und mit geschichtsphilosophisch und anthropologisch begründeten Zielvorstellungen verbindet. Die bei ROTH noch offen gebliebene methodische Frage scheint beantwortet. Man braucht nicht mehr zu trennen: Philosophie und Wissenschaft sind eins.

Der Ansatz erfüllt die drei Voraussetzungen, die für einen Paradigmaanspruch konstitutiv sind: ein geschlossener Satz von Ideen, Erweiterung des Ansatzes im Sinne der Ermöglichung von Forschung und „talentierten Individuen“, die ihn tragen (CLARK 1974, S. 105). Da sich immer auch eigene Maßstabskriterien an einen in sich geschlossenen Rahmen binden, können nun die vermeintlichen Schwächen des alten Ansatzes nicht nur als überwunden und gelöst betrachtet, sondern auf der Basis einer neuen Maßstabssicherheit auch schärfer kritisiert werden. KUHNs Inkompatibilitätsthese – die prinzipielle Unvergleichbarkeit von alter und neuer Theorie – hat ja zur Pointe, daß neue Maßstäbe eine alte Theorie zwangsläufig alt aussehen lassen.

3. *Eine Generationsthematik?*

Die Denkschrift, in der der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik der Ausgang ihrer Epoche bescheinigt wird (DAHMER/KLAFFKI 1968), betrachtet die alte Theorie bereits aus dem Blickwinkel dieser neuen Epistemologie, vermittelt aber den im Kontrast zum unzwei-

deutigen Titel stehenden Eindruck, als könnten sich die Neuerer nur mit Mühe von einem Ansatz absetzen, durch dessen Maßstäbe sie geprägt wurden und dem sie nicht ohne Sympathie gegenüberstehen. Die Schrift scheint von dem Motiv bestimmt, dem Ansatz WENIGERS post hoc noch eine moderne Wendung zu geben und ihn als eine zielgerichtete Entwicklung auf eine sozialwissenschaftliche Fassung von Pädagogik verstehen zu können. In der Beweisführung wird der Bruch zwischen DILTHEYS lebensphilosophischem Ausgangs-punkt und seinem objektivistischen Erkenntnisideal genutzt und der cartesiansche Zug gezogen. Die Zweideutigkeit DILTHEYS (GADAMER 1972, S. 224) wird durch den Anspruch verwischt, als wäre die erkenntnistheoretische Möglichkeit zur Übersteigung eines nur geschichtlichen Bewußtseins bereits präzise vorgedacht und von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in einäugiger Verfolgung der lebensphilosophischen Erkenntnislogik nur nicht genutzt worden.

Das bei DILTHEY bereits eingelagerte Potential „strenger Wissenschaftlichkeit“ wird als Lösungsweg für das erkenntnistheoretische Dilemma interpretiert und mit einem Leistungsanspruch verbunden, wonach es hinsichtlich der Grundstruktur von Bildung, der Klärung kausaler Zusammenhänge der Erziehung wie auch in der Bestimmung von Bildungszielen zu wissenschaftlichen Aussagen von objektiver Allgemeingültigkeit kommen könnte. Eine von DILTHEY nicht systematisch durchdachte Fiktion verwandelt sich so in eine reale Möglichkeit, weshalb es eigentlich überrascht, daß noch ein pauschaler Methodenhinweis auf die Notwendigkeit der „Zusammenführung“ von empirischer und hermeneutischer Wissenschaftslogik erfolgt³. WENIGERS Unterscheidung in positive, spekulative und historische Theorie als ein Vormodell des „ideologiekritischen“ Methodendreischritts zu charakterisieren, erscheint denn auch konstruiert. Nicht nur die damit verbundenen Sicherungsansprüche sind unvergleichlich, auch die Begrifflichkeiten differieren. Positive Theorie hat bei WENIGER mit Positivismus nichts zu tun, meint nur: einfache Erfahrung lehren.

In den restlichen Beiträgen dieses Bandes findet man nur noch randhafte Bemerkungen zum Methodologieproblem, dafür aber zahlreiche Hinweise auf Defizite der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik hinsichtlich eines ausgeführten „Gesellschaftsbegriffes“ (KLAFFKI 1968, S. 153). Dem Vorwurf eines solchen Mangels folgt aber umgehend das Zugeständnis an einen durchaus vorhandenen Blick für gesellschaftliche Problembedingungen, der sich, an Einzelfragen heftend, nur leider nicht zu einer gesamtgesellschaftlichen Analyse erweitert (ebd., S. 153f.). Es wird eingeräumt, daß die Kategorie Gesellschaft durch ein Koordinatensystem mit den Achsen Staat und Individuum ersetzt wird, „in dem sich fast alles unterbringen läßt, was mit dem Fehlen des Begriffes Gesellschaft auszufallen droht“ (SCHULENBERG 1968, S. 212). Vermerkt wird auch, daß die parallel zum ‚Staat‘ gebrauchte Kategorie ‚Volk‘ den Versuch darstellt, makrosoziale Konfigurationen und ihre Gliederungen zu erfassen, und daß dieses Verfahren als durchaus ‚leistungsfähig‘ beurteilt werden kann (ebd., S. 213f.).

Obwohl sich so die Kritik an einem unausgeführten Gesellschaftsbegriff und die Würdigung einer dennoch vorhandenen Problemsichtigkeit in etwa die Waage halten, überwiegt doch ein kritischer Tenor. Dies hat offenkundig mit den wiederentdeckten Maßstäben der marxistischen Gesellschaftstheorie zu tun. Daß diese in der traditionellen Pädagogik auf wenig Interesse stößt, wird vermerkt, allerdings noch nicht direkt eingeklagt (ebd., S. 213). Dies kann auf den zum damaligen Zeitpunkt gegebenen Balancezustand zwischen heterogenen soziologischen Deutungen des Gegenstands Gesellschaft zurück-

geführt werden. Der sich abzeichnende Abbruch einer gerade begonnenen und noch marginalen „amerikanischen Wendung“ in der deutschen Soziologie (TENBRUCK 1979, S. 71) durch Beginn einer dann etwa zehn Jahre andauernden „Marx-Renaissance“ (SAHNER 1989, S. 17) zeigt ebenso Symptome einer disziplinären Identitätskrise und läßt noch keine mehrheitliche Billigung einer Sichtweise durch die soziologische Gemeinschaft erkennen. Die daher noch ungelöste Wechselfrage führt zu einer Paralyse in der Referenzproblematik, weshalb das Einklagen einer Gesellschaftsanalyse zu diesem Zeitpunkt selbst noch ohne klare theoretische Basis ist. Zwar wird mit dem Topos des „gesellschaftlichen Widerspruchs“ operiert, aber dessen Bezug zur Theorie der politischen Ökonomie bleibt doch sehr undeutlich. Der Mangel an klaren, eigenen Maßstäben erklärt, warum es prompt immer wieder zur Anlehnung an vertraute Bilder kommt⁴.

Obwohl die mehr Irritationen als Sicherheiten ausdrückenden Explikationen des Bandes in ihrem defensiven Angriffscharakter in deutlichem Kontrast zur hyperbolischen Aussage seines Titels stehen, ist seine psychologische Wirkung doch außerordentlich stark. Die Balance zwischen einer Bindung an die traditionelle theoretische Konstellation und dem suggestiven Sog einer neuen Problematik kippt endgültig. Die Überzeugung, daß das lange existierende Paradigma aufgehört hat, bei der Erforschung des Gegenstandsbereiches in adäquater Weise zu funktionieren, umgreift nun nicht mehr nur einen kleinen Teil der Wissenschaftsgemeinde, sondern wird zum beherrschenden Gefühl. Von diesem Zeitpunkt an gerät die Geisteswissenschaftliche Pädagogik in eine periphere Position und wird kaum mehr offensiv verteidigt. Die in der BLANKERTZschen Rekonstruktion dieser Phase gelieferte Deutung einer „Identitätskrise“ der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist insofern zu ungenau, als nicht diese Theorie ein Identitätsproblem hat, sondern eine neue Forschergeneration, die sich unter dem Eindruck einer der Disziplin zunächst äußerlichen wissenschaftlichen wie außerwissenschaftlichen Diskussionslage eine neue Orientierung geben will (BLANKERTZ 1982, S. 261).

Die im Zeitraum nach '68 in zahlreichen Beiträgen zur Begründung einer „kritischen Erziehungswissenschaft“ transportierte Sicherheit über Fortschritt in Methode und Reflexion führt dann zu einer Verschärfung der rückwärtigen Kritik, in der eine Pathographie „spätbürgerlicher Pädagogik“ so rasch einen Selbstverständlichkeitscharakter annimmt, daß BLANKERTZ diese bereits 1969 als modische Tonart apostrophiert und vor Überspitzungen angesichts der unübersehbaren „Auflöseerscheinungen“ dieser Schulrichtung warnt (BLANKERTZ 1969, S. 139).

Die frühen, noch vom Bild technikoptimistischer Modernitätsvorstellungen geprägten Einwände, wonach eine bildungsromantische Pädagogik „in zwei Weltkriegen begraben“ (DIETRICH 1957, S. 440) und durch einen „neuen wissenschaftlichen Geist“ (MANGOLD 1965, S. 30) verdrängt worden ist, werden nun beim Blick durch das Theorieraster der Emanzipationspädagogik um den Vorwurf einer politisch affirmativen Herrschaftsbeziehung ergänzt (z.B. KUCKARTZ 1969; MOSER 1972; MOLLENHAUER 1972)⁵.

Die gesellschaftspolitischen „Bewußtseinssperren“ (KLAFKI 1971, S. 361) der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik sind ein Kritikpunkt, der aber zunehmend durch eine neue Frontstellung in den Hintergrund gerät: Hauptgegner sind schon die „pragmatisch-technologische Rationalität“ der jüngsten Forschungswende und ein positivistisch „beschnittenes Wissenschaftsmodell“, die den Blick auf eine ungute pädagogische Distribution von Lebenschancen verstellen (WITTIG/KERN 1972, S. 4; ACHTENHAGEN 1969, S. 852). Der rasche Umschlag in den wissenschaftslogischen Bezugsstrategien sieht nun einen „positivistisch-halbierten Rationalismus“ in Verteidigungsstellung, mit der Folge,

daß der Vergleichsrahmen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik als Bezugsrahmen für Kritik immer mehr an Bedeutung verliert.

Der schon in der Phase empirischer Wendung auffallende Kontrast zwischen erklärtem Methodenbewußtsein und der tatsächlich an der Oberfläche verbleibenden Bearbeitung dieses Aspektes wird erneut deutlich. In Ausblendung von Konkurrenz- und Kritikpositionen der methodologischen Bezugsebene wie Verdrängung entsprechender Auseinandersetzungen in der eigenen Theoriegeschichte wird eine weitgehend unkritische Beleihung praktiziert, wodurch sich der Eindruck erhärtet, daß es weiten Teilen der Disziplin nicht um eine systematische Klärung, sondern um eine ethosartige Verklärung von Wissenschaftlichkeit geht. Mit dem Aufkommen der Emanzipationspädagogik wankt deshalb weniger eine theoretische Systematik als nur das Netzwerk von Begriffen⁶.

Zwar wird methodische Kritik an der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik geleistet (ZEDLER 1983), in den Vordergrund aber tritt der politische Vorwurf bildungsbürgerlicher Begrenztheit mit national-konservativen Herrschaftsbezügen (MOLLENHAUER 1972, S. 9; BLANKERTZ 1982, S. 282). Die mit dem Wissenschaftsmodell der Kritischen Theorie verbundene Option auf einen linksdemokratischen Gesellschaftsentwurf lenkt nicht nur im pädagogischen Bereich von der Kritik an den Begründungsschwächen des wissenschaftstheoretischen Programms ab und verschlankt diesen Sektor der Debatte auf wenig nuancenreiches Repetieren der eigenen Logik. So bleibt auch der durch den Filter dieser Logik justierte Blick stereotyp. Noch in den frühen achtziger Jahren, als der positivistische Induktionismus erkennbar in eine schwere Krise gerät und unerwartete Symptome im Erziehungs- und Gesellschaftsbereich auch die Faszination dieses Ansatzes verblasen lassen, diagnostiziert BLANKERTZ der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein Methodologieproblem im Sinne einer defizitären empirischen Grundlegung und einer ungelösten Maßstabsfrage für Normativität (BLANKERTZ 1982, S. 282). Auch der Vorwurf eines Mangels an ideologiefreier und eindeutiger theoretischer Zielvorgabe für die Praxis wird wiederholt und damit der Anspruch auf die wissenschaftliche Einlösbarkeit strenger Wertevidenz, obwohl die durch Wissenschaftshistorie und funktionale Soziologie angetriebene Diskussion um die Rahmenreferentialität von theoretischen Aussagen die frühe Einschätzung der alten Pädagogik zu bestätigen beginnt, wonach bestimmte Sicherheiten, nach denen immer verlangt wird, wissenschaftlich nicht zu haben sind⁷.

Mit dem sich steigenden Gefühl des Nichtfunktionierens auch des emanzipatorischen Erklärungsrahmens lösen sich ebenso dessen Beurteilungsmaßstäbe auf und gestatten einen veränderten Blick auf das alte Paradigma, dessen Ablöseverfahren nun nicht nur als problematisch erkannt wird (REICH 1977; OELKERS 1979; SCHEUERL 1981), sondern das mangels neuer fortschrittlicher Visionen auch ein Gefühl von Verlust auslöst⁸.

Nachdem gesehen wird, was nicht geht, sieht die Forschergemeinschaft wieder die alten Erklärungen, warum was nicht geht: Es geht nicht, die unbefriedigende Differenz zwischen Technikinnovation und sozialem/moralischem Entwicklungsstand zur Klage gegen eine theoretische Fassung zu machen, die einer solchen Parallelisierung skeptisch gegenübersteht. Der Rekurs auf eine gegebene Erziehungs- und Kulturwirklichkeit, der die Abhängigkeit von Kulturlage und Erziehung betont, erlaubt nicht die Erledigungs-attribuierung „Epochenpädagogik“⁹.

4. *Einsichten der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*

Gesellschaftliche Veränderungen mit neuen Organisations- und Lebensformen stellen der Erziehung veränderte Aufgaben, sind eine „Generationsthematik“, berühren aber nicht die Ebene strukturtheoretischer Regelerkenntnis des Erziehungsgeschehens und Aussagen über kulturanthropologische wie anthropobiologische Konstitutionsbedingungen des Menschen. So betont SPRANGER die Grundstatik im Richtungsverlauf kultureller Entwicklung. In seinen ‚Lebensformen‘ spricht er von „Gesetzen“ des geistigen Verhaltens, die „gleichsam instinktiv“, als immanente Triebkräfte die Entwicklung steuern (SPRANGER 1966, S. 71). Sein Begriff der „eingehüllten Rationalität“ zielt auf Strukturformen des Geistes, die ihre Vorstufen in den triebhaften Formen des „primitiven Menschen“ besitzen und die auch im Prozeß kulturgeschichtlicher Ausdifferenzierung ihre ursprüngliche Grundkonstanz nicht verlieren und so das „Relief des Lebens“ prägen (ebd., S. 86). Sein Versuch, unterschiedliche Lebensgebiete durch den „Sinn“ spezifischer Handlungs- und Motivlagen zu bestimmen und so Gebiete wie Wirtschaft, Kunst, Wissenschaft, Religion, Politik und Erziehung in ihren selbstbezüglichen Funktionen und ihren Wechselbezügen zu erkennen, kann durchaus mit modernen Formen soziologischer Systemanalyse in Zusammenhang gebracht werden. LITT argumentiert in der Frage der Begrenzung historischer Spielräume umgekehrt: Scheint ihm die „seelische Gesamtdisposition“ des Individuums auf unbegrenzte Möglichkeiten angelegt, so werden diese von einer nur beschränkten Zahl formgebender kultureller Wertgehalte begrenzt (LITT 1921, S. 294).

Ob sich dies nun aus einer anthropobiologischen Spiegelung in Kultur oder aus einer metaphysisch bestimmten Gesetzeskraft ergibt, ist hier nicht wesentlich; der Gedanke der historischen Bedingtheit von Erziehung erhält Grenzen (ebd., S. 297). Die mehrdeutigen Antworten der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf die Frage nach Ursprung und Dynamik von Leben können nicht irritieren, weil hier immer nur perspektivisch geantwortet werden kann. Die biologische und kulturelle Aufschlüsselung der Einflußfaktoren wird deshalb nicht reduktionistisch gelöst, wodurch Ontologisierungen im Sinne rein biologischer oder idealistischer Erklärungen vermieden werden. Daher auch der Abstand zur marxistischen Theorie, die das Problem von Herrschaft und Freiheit allein als das Problem einer sozial gerechten Ordnung verstanden wissen will. Die Distanz zum Gesellschaftsbegriff hat vielen Kritikern den Blick für die soziologische Dimension dieser Theorie verstellt. Sprachliche Eigentümlichkeiten wie „Kulturobjektivation“, „gesellschaftliche Sphäre“ oder „Lebensbezirk“ mögen mit dazu beigetragen haben, daß die für den Ansatz konstitutive Analyse sozialer Gebilde nicht angemessen beurteilt wird.

Zum Problem wird dieser Pädagogik jedoch ihr Abstand zur immer dominanter werdenden Marx-Hegelschen Deutungsperspektive, in der gesellschaftliche Faktoren und Prozesse eine andersartige Bewertung erfahren¹⁰. Die bereits in den zwanziger Jahren gegen konkurrierende Auffassungen begründete Distanz zu den Sicherungsbehauptungen empirischer Methodologie, die sich auf die Vorstellung einer immer bereits normativ geprägten Sicht auf eine ihrerseits immer historische Wirklichkeit bezieht, zielt auf die Rahmengebundenheit des Theoretikers und findet sich nach selbstbezüglicher Anwendung des Fallibilismus durch den aktuellen Stand der wissenschaftsphilosophischen Debatte bestätigt. Vorstellungen über Methodenleistungen und objektivistische Gewißheitsansprüche sind wieder auf das von der philosophisch-hermeneutischen Sicht zugebilligte Maß zurückgeführt¹¹.

In ihrer Antwort auf die Frage nach Art und Weise der wissenschaftlichen Bearbeit-

barkeit des Erziehungsbereiches wird von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht nur der Aspekt einer begrenzten Steuer- und Beeinflußbarkeit des Erziehungsgeschehens betont, sondern vor allem die Grenzen einer wissenschaftlichen Durchdringung des wertethischen Problems. Ethik kann im Rahmen geschichtlich bedingten Denkens bestenfalls begrifflich bewußt gemacht werden. Standpunktbezug oder auch Standpunktverzicht liegen als existentielle Entscheidungsfragen bereits außerhalb eines wissenschaftlichen Sicherungsgürtels. Daß deshalb „Bildung“ keine wissenschaftlichen Prüfungsregeln unterwerfbare Kategorie sein kann, gilt gerade heute, wo die Gesamtidee der wissenschaftlichen Aufklärung in die Debatte geraten ist, nicht mehr nur als eine traditionelle Auffassung (SPAEMANN 1988; BECK 1986).

Der im Ablösestadium unternommene Versuch, die Brauchbarkeit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch Konzentration der Kritik auf konservativ-nationale Einstellungen einiger ihrer Vertreter insgesamt in Frage zu stellen, zeigt, wie extern an extern Legitimiertes angeschlossen wird, obwohl doch Wissenschaft das Thema sein sollte¹².

5. Soziale Mechanismen der Ablösung

Durch die in der Wissenschaftstheorie zur Debatte stehende Rücknahme von Erkenntnissicherungsbehauptungen mit entsprechenden Wirkungen auf die Einzeldisziplinen ist die Pädagogik über möglicherweise leichtfertige Preisgaben eigener Frühdiagnosen nicht allein beunruhigt. Mag es ein Trost sein, daß die disziplinübergreifende Verwirbelung von Koordinatensystemen zeigt, daß man mit seinen Problemen keinesfalls isoliert dasteht, so kann doch diese Form des Anschlusses an einheitswissenschaftliche Reflexionstopoi nicht befriedigen, versprach man sich doch von der Suszeption sozialwissenschaftlicher Methodenstandards höhere Gewißheit und nicht das Gefühl, Opfer einer „Gruppenillusion“ von Wissenschaft geworden zu sein (CAMPBELL 1985, S. 257).

In der Frage der Selbststeuerung der eigenen Disziplin gerät nicht nur ganz allgemein die Differenz zwischen MERTONS Normgebung und der tatsächlichen sozialen Natur des Unternehmens Wissenschaft in den Blick, sondern der Grund für die eigene Labilität im Hinblick auf äußerliche Einflüsse. Die Bereitschaft zur Ablösung des geisteswissenschaftlichen Rahmens und der Ruf nach einem Innovationsschub sind nur im Zusammenhang mit einem so empfundenen Verhaltensdruck erklärbar, der in Form gesellschaftlicher Erwartungen und konvergenter theoretischer Außenströmungen nicht mehr abweisbar erschien.

Der Charakter der für die Absicherung des Wendewillens herangezogenen Analogieschlüsse demonstriert die besondere Bedeutung der beiden Faktoren, gesellschaftliche Aspirationen und Status anderer Wissenschaftsdisziplinen. Die Verweise auf verwissenschaftlichte Lebenswelten, eine Umstrukturierung der Berufs- und Arbeitswelt, die Notwendigkeit von Humanitätssteigerung vor dem Hintergrund einer moralischen Katastrophe, eine erhöhte Ausschöpfung der Begabungsreserven wie Hinweise auf den Ausdifferenzierungsgrad anderer Fächer, das Ansehen anderer akademischer Professionen und die Erfolge der Technikwissenschaften offenbaren ein Gefühl von Schwäche und Randständigkeit, verbunden mit der Hoffnung auf Belohnung bei rascher Akzeptanz der Erwartungen und Einlösung durch Adaption an andere Wissenschaftsverfassungen. Die Idee der „Autonomie“, im Sinne einer genuinen und nicht verallgemeinerbaren Sicht auf den Gegenstand, ist deutlich schwächer als der mit einer anderen theoretischen Orientierung ver-

bundene Reputationsanreiz. Daß das Steuerungsmoment „Reputation“, selbst in einer interdisziplinären Dimension, die Gefahr einer „unkontrollierten Potenzierung von Irrtümern“ nicht ausschließt (LUHMANN 1971, S. 239), wenn ein Fehlverhalten bei der Anknüpfung unterläuft, ist ebenso offensichtlich, wie es in Entscheidungssituationen wohl schwierig ist, einer „Klugheit im Nachhinein“ vorzuspüren.

In die nach KUHNs Thesen in der Wissenschaftsphilosophie entbrannte Diskussion über die Art und Qualität der Regeln, die für die Wahl zwischen Theorieprogrammen noch akzeptiert werden können, hat STEGMÜLLER die Kategorie eines „Fingerspitzengefühls von Fachleuten“ eingeführt, das nach der Korrosion der bisher existenten Regeln bei der Theoriewahl vor „völliger Beliebigkeit“ schützen soll (STEGMÜLLER 1986, S. 356). Die Wortwahl offenbart nicht nur eine bemerkenswerte Affinität zur handlungstheoretischen Kategorie des „leitenden Gefühls“, mit der die Geisteswissenschaftliche Pädagogik die Lücke zwischen nicht technologiefähiger Theorie und praktischer Handlungsnotwendigkeit schließen wollte, sie macht vor allem neugierig auf die Einflußfaktoren, unter denen sich ein solches Gefühl herausbildet. Wenn es bei der Wahl zwischen theoretischen Hypothesen neben der richtigen Intuition zudem auch einer „Portion Glück“ bedarf (ebd., S. 356), so stellt sich die Frage, ob die Wissenschaftsgemeinde der Pädagogen sich nur unglücklich entschieden hatte, als sie den Hypothesen der eigenen Tradition weniger vertraute als anderen Einflüssen, oder ob es für ihre Intuition erkennbare Gründe gab, durch die das fachmännische Gefühl von anderen Faktoren überdeckt wurde¹³.

Die in der Beweisführung der Ablösewilligen strapazierten Vergleiche beziehen sich in ihrer Mehrzahl nicht auf den eigenen sachlogischen Bezirk. Das Moment der Independenz wird durch Heranziehung sachfremder Gesichtspunkte vernachlässigt, wodurch der risikobehaftete Versuch einer internen Widerlegung der Traditionshypothese im Sinne gründlicher Aufschlüsselung der Begründungsebene zu einer sekundären und nicht entscheidenden Frage herabgestuft wird¹⁴. Dies wird nicht erst im Rückblick erkennbar, es blieb auch in der Ablösephase nicht unentdeckt: So bemerkte GROOTHOFF, daß man wohl nur der Sache, die wissenschaftlich behandelt werden soll, zu einem größeren Ansehen verhelfen will und nicht der Behandlung selbst (GROOTHOFF 1966, S. 57).

Bei der Sicherung des Umorientierungsversuchs durch Anlehnung an die Reputation nahestehender Sozialwissenschaften ist deren eigene Anfälligkeit für Intern-Extern-Verwischungen nicht durchschaut worden. So hat man nicht wahrhaben wollen, daß die theoretischen Aussagen dieser Disziplinen selbst der Steuerung durch öffentliche Vorstellungen, gesellschaftliche Stimmungen und Akzeptanzbereitschaft im Hinblick auf ethische Kompatibilität ausgesetzt waren, weshalb man nicht erkennen konnte, daß sich etwa die Überzeugung technologischer Steigerungsmöglichkeit im Humanbereich einem Synergieeffekt von Hoffnungen und Annahmen auf den verschiedensten Ebenen verdankte. Daß wirtschaftliche, politische oder religiöse Vorstellungen von unterschiedlicher, widerstreitender Art sein können und so auf die verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen auch unterschiedlich einwirken, ist die eine Seite des externen Akzeptanz- und Steuerungsproblems; sie können sich aber auch selbst noch einmal entdifferenzieren und zu globalen Zeitgeistüberzeugungen verdichten, die dann als übergreifender Sinn einen besonderen Wert darstellen, der auf wissenschaftliche wie außerwissenschaftliche Bezirke gleichermaßen Einfluß nimmt. Bei Brüchen und Umorientierungen auf dieser Vermittlungsebene beginnt mehr als die Basis nur einer Wissenschaftsdisziplin zu schwanken, weshalb es in

der Folge zu großräumigen Neutarierungen und Ausbalancierungen zwischen den Sektoren der gesellschaftlichen Praxis und dem Wissenschaftssystem kommt. Die Beobachtung, daß Zeitgeiststimmungen vor dem Wissenschaftssystem nicht haltmachen, ist nicht neu, wird aber als Indiz für eine prinzipielle Störung des wissenschaftlichen Eindeutigkeits- und Unabhängigkeitsideals offenbar auch immer wieder verdrängt. MAX WEBERS Hinweis auf das Anschwellen von Wechselstimmungen in der Wissenschaft immer dann, wenn das Licht der großen Kulturprobleme weitergezogen ist (WEBER 1968, S. 214), offenbart ebenso wie PLESSNERS Bemerkung über eine erstaunliche Bereitwilligkeit der Wissenschaft, immer das zu akzeptieren, was der Zeitgeist von ihr verlangt (PLESSNER 1966, S. 222), sowohl eine Tradition dieser selbstbezüglichen Sensibilität wie gleichzeitig deren relative Folgelosigkeit.

Einsatz und Abwehr dieser Erkenntnis können sich auch, entsprechend der Blickrichtung und der damit in Zusammenhang stehenden Funktion, in einem raschen Umschlag vollziehen¹⁵. Die deshalb auch als „ungemütliche Lehren“ bezeichneten Aufklärungen der Wissenschaftshistoriker und -soziologen (V. GLASERFELD 1985, S. 17) haben nicht nur diese Zusammenhänge wieder erhellt, sondern darüber hinaus gezeigt, wie tief die Verschmelzung von Wert-Bewertungsgesichtspunkten mit Wahrnehmungsvorgängen in die Logik des Erkenntnisgewinnungsprozesses eingreift und wie wenig die Appelle zur Befolgung wissenschaftlicher Regeln daran etwas ändern können¹⁶.

Auch die Versuche einer ursächlichen Erforschung von Zeitgeiststimmungen werden durch diesen Sachverhalt erschwert. Ihre komplexitätsreduzierende Wirkung vollzieht sich vor dem Hintergrund eines komplexen Informationsaustausches zwischen allen Sphären der Lebenspraxis, einschließlich der von Philosophie und Wissenschaft, wobei der Ursprungsfaktor für Übereinstimmungen in der Bewertung von Ideen, Werten und Wissensbeständen deshalb in der Regel verstellt beleibt, weil der je perspektivische Zugriff zu jeweils anderen Zuschreibungen führt. So liefert die politikgeschichtliche Betrachtung eines Zeitabschnitts meist nur eine Nachzeichnung dominanter Grundüberzeugungen (z.B. SCHOEPS 1967), während sozialgeschichtliche Rekonstruktionen sich in der Bewertung von Faktoren von denen unterscheiden, die dies unter dem Blickwinkel einer Ideen- und Kulturgeschichte versuchen. Natürlich ist der Stand wissenschaftlicher Einzelerkenntnisse hier ein wichtiger Faktor. Er kann in seiner Summe als kollektive Orientierung und Handlungsanleitung wirksam werden. Dies gilt eben freilich nur mit der Einschränkung, daß in Theoriestrukturen mit hypothetischem Charakter intellektuelle und soziale Faktoren eine zum Zeitpunkt ihrer Geltung kaum auseinanderzuhaltende Melange eingehen¹⁷.

Wie Effekte eines kulturellen Einstellungswandels auch eine empirisch stabile Datenbank treffen und sie hinsichtlich ihres Vermutungscharakters umdeuten können, zeigt die für den pädagogischen Bereich aufschlußreiche Untersuchung WEINERTS am Beispiel der Begabungsforschung. Er weist in ebenso überzeugender wie überraschender Weise nach, daß ROTHs Behauptung von der Existenz eines „dynamischen Begabungsbegriffs“ auf einer seit Jahrzehnten gleichbleibenden Datenbasis fußte, die auch schon als Grundlage für ganz andere Schlußfolgerungen diente¹⁸.

Die orientierende und selektive Funktion von Zeitgeistüberzeugungen stimmt systematisch mit der LUHMANNschen Charakterisierung des Wirkungsmechanismus „Vertrauen“ überein (LUHMANN 1973). Wie beim sozialen Vertrauen liegt die Gefahr der Täuschung im Zeitgeist in einer reduzierten Aufnahme von massenhaften Informationen. Zeitgeistüberzeugungen sind ein gemeinsamer Nenner für die Deutung des gesamten Informationskomplexes, wobei diese gemeinsame Bewußtseinslage sich nicht auf die Inter-

pretation der Gegenwart beschränkt, sondern die Offenheit von Zukunft durch Stabilisierung eines Erwartungshorizontes einschränkt. So wie man ohne Vertrauen keine Sicherheit gewinnen und keine Bindungen eingehen kann, scheint auch für die Herstellung und Akzeptanz konsensbildender Gesamtüberzeugungen eine grundsätzliche Bereitschaft zu bestehen. Ethologische Vermutungen gehen davon aus, daß sicherheitsspendende Bindungen auch in „anonymen Verbänden“ unverzichtbar sind, wobei hier gemeinsame Ansichten und Anliegen eine bedeutsame Rolle spielen (EIBL-EIBESFELDT 1976, S. 254). Es könnte also sein, daß wahrnehmungssteuernde Globalüberzeugungen sich nicht nur zufällig bilden, sondern daß nach ihnen – im Sinne von Appetenz – gesucht wird. Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang auch die von WEBER in seiner Herrschaftssoziologie herausgestellte Kategorie des „Charismas“, das er als ein historisch-soziales Phänomen mit einer revolutionären Wandlungs- und Orientierungsfunktion beschreibt. Für die Erklärung von einschneidendem Bedeutungswandel im Sinne einer Veränderung zentraler Gesinnungsrichtungen wird die Funktion eines sozialen Bedingungsfaktors unterstrichen (M. WEBER 1972, S. 140)¹⁹.

Ein Blick auf zeitdiagnostische Kartierungsversuche macht deutlich, daß sich die theoretische Wechselphase in der Pädagogik vor dem Hintergrund eines solchen einschneidenden Wandels in der globalen Bewußtseinslage der bundesrepublikanischen Gesellschaft vollzieht. In den aus verschiedenen Blickwinkeln unternommenen historischen Rekonstruktionen wird der Beginn der sechziger Jahre nämlich in weitgehender Übereinstimmung als ein Zeitraum betrachtet, in dem traditionelle Orientierungen Überzeugungskraft einbüßen und durch neue Vorstellungen und Leitbilder abgelöst werden²⁰.

Als Grund wird ein Zusammenwirken verschiedener Ursachenfaktoren ausgemacht, wobei wirtschaftliche und politische Aspekte mit streuenden psychologischen Resonanzen in den Vordergrund gerückt werden: das Ende der wirtschaftlichen Rekonstruktionsphase mit einer Fixierung der Öffentlichkeit auf ökonomischen Wohlstand bei Zurücktreten geistiger Auseinandersetzungen durch eine Rezession von quantitativ geringer, dafür psychologisch von um so größerer Bedeutung. Mängel in der Infrastrukturpolitik treten hervor und lassen Unsicherheiten hinsichtlich eines weiteren wirtschaftlichen und sozialen Fortschritts wie Befürchtungen hinsichtlich eines Mangels an langfristigen Planungskonzepten auch für den Ausbildungssektor erkennbar werden. Irritationen im technologischen Systemwettkampf mit dem Ostblock verstärken das Krisengefühl und erhöhen die Bereitschaft zur Veränderung und zur Stabilisierung neuer Erwartungen.

Die gesellschaftlich empfohlene Therapie besteht darin, einen Ausgleich des Mangels durch eine strukturverändernde Erweiterung der wissenschaftlichen Rationalitätsbasis vorzunehmen. Die gesellschaftstheoretische Variante des Rationalismus in Form des POPPERSchen Credo von der „Offenen Gesellschaft“ wie auch BELLS Botschaft vom „Ende der Ideologien“ im Westen werden als technooptimistische Bestätigung des demokratischen Rahmens interpretiert, wobei in der Offenheit für Fortschritt das Technikbild auf die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten von Humanwissenschaften übertragen wird (POPPER 1957/58; BELL 1976)²¹.

In der für den Um- und Ausbau des bundesrepublikanischen Bildungssystems bedeutsamen Studie der OECD von 1961 finden sich bereits Feststellungen, nach denen die Steigerungsformel Bildung-Wirtschaft nicht auf der Basis alter Strukturformen in Kraft gesetzt werden kann. Das heißt, neue Anforderungen sind nicht integrierbar, sondern systemsprengend. Mit dem Hinweis, daß wichtige Bestandteile des Schul- und Hochschulsystems noch aus dem 19. Jahrhundert stammen, weshalb sie sowohl in Geist wie

Struktur als überholt gelten können, wird eine Verbindung zwischen äußerer und innerer Reform hergestellt, die Umsteuerungen im forschungslogischen Bezirk nahelegt. Die Pauschalität des Arguments einer globalen Rückständigkeit des Erziehungssystems nimmt ihm nicht seine Wirkung, denn sie ist selbst schon Ausdruck des allgemeineren Bewußtseins über Zäsur und neuen Fortschritt.

Das Zeitgeistgefühl wird also bereits in der bildungsökonomischen Debatte in konkrete Richtungsweisungen übersetzt, die in den theorieinternen Bereich der Pädagogik hineinragen und an die auch konkret angeschlossen wird (z.B. GEISLER 1964, S. 95).

Eine eigenmaßstäbliche Überprüfung der diesen Vorstellungen zugrundeliegenden Motive wird so umgangen und der in der Geschichte pädagogischer Selbsterforschung ja nicht unbekannte Verdacht, daß der Existenzsinn dieser Reflexionsform immer auch mit besonderen Denk- und Handlungsformen zu tun hat, in denen sich phantasievolle Verdrängungen und Hoffnungen ausdrücken, wird nur noch von den Traditionalisten thematisiert, deren Stück für die Neuerer aber bereits als abgesetzt gilt und deren Prüfungsregeln nicht mehr angewendet werden.

Das übliche Muster von Theorieauseinandersetzungen, wonach für den eigenen Standpunkt ausnahmslos im inneren Bezirk gewonnene Daten und Ergebnisse angeführt werden, während man der gegnerischen Position eine Anfälligkeit für Verunreinigungen durch externe, soziale Faktoren nachsagt (GILBERT/MULKAY 1985), findet hier nur begrenzte Anwendung. Abwehr und Selbstrechtfertigung verlaufen auf derselben Ebene: Der Vorwurf einer prinzipiell affirmativen Haltung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik vollzieht sich auf der gleichen Stufe wie die stützenden Verweise auf Wissenschafts- und Rationalitätsvorstellungen außerhalb des Faches. Dies ergibt sich, weil der Angriff auf die Tradition ohne Rüstung eines neuen Theoriemodells und damit ohne die von ihm zu liefernden Daten gefahren wird. Das Änderungsprogramm in Form einer abstrakten Rationalitätssteigerungsbehauptung weiß eigentlich noch nicht, was Tatsache ist, weshalb die entsprechenden Erwartungen an die Methode weitergegeben werden.

Der sich im Prozeß gegenseitiger Resonanzen verstärkende Eindruck des richtigen Weges blendet Skepsis aus und setzt die in die öffentliche Idee wie selbstverständlich eingewobene Erwartung, daß mehr Wahrheit auch zu einer Verbesserung der Erziehungs- und Lebenspraxis führt, nicht unter Vorbehalt. Die tief auch in der Pädagogik eingelagerten Hoffnungen werden neu stimuliert und setzen den Gedanken, daß das noch zu produzierende Wissen auch zur Feststellbarkeit von Grenzen führen könnte, unter Reflexionsausschluß²².

6. Probleme des Vergessens und Verdrängens

Die Vielschichtigkeit der aktuellen Diskussion über den Status der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik führt zu der Frage, ob hier nur mangels fortschrittlicher Alternative ein automatischer Rückgriff erfolgt ist – entsprechend der These KUHNs, nach der Orientierungslosigkeit nicht ausgehalten werden kann, weshalb mit dem Zerfall eines Theorierahmens immer der Griff nach einem neuen/alten verbunden ist – oder ob die Wiederbeschäftigung tatsächlich zu einer Neugeltung der zentralen Aussagen der alten Theorie führen soll.

In Prüfung der Frage, ob der auf Geschlossenheit zielende Begriff des Paradigmas überhaupt auf die Geisteswissenschaftliche Pädagogik Anwendung finden kann, wird

deutlich, daß es sich bei ihr im Vergleich etwa zum Herbartianismus oder zur neukantischen Pädagogik nur um eine variierende Programmatik handelt (OELKERS/SCHULZ 1984), zwar mit übereinstimmenden Vorstellungen, aber doch auch mit dem Merkmal einer Variationsoffenheit, wie sie die Lebensphilosophie mit ihrer Distanz zu geschlossenen Erklärungssystemen vorgibt²³. Deshalb herrscht auch Unklarheit darüber, ob über die Anerkennung ihrer erkenntniskritischen Grundlegung hinaus mit ihr ein leitender Orientierungsrahmen wieder gewonnen werden kann oder ob die Eigenarten dieser Pädagogik bereits mit einem postmodernistischen Charakter der gegenwärtigen und zukünftigen Theorieszene in Einklang stehen. Dieser Gedanke, der sich einer Vergleichsstellung zwischen den Merkmalen von Lebensphilosophie, Historismus und Postmodernismus verdankt (GARZ 1989), sieht Parallelen auf der Linie einer Distanz zu eindeutigen Wahrheitskriterien, läßt aber offen, wie sich der philosophische Sicherungsanspruch im Hinblick auf die Gültigkeit von Bildungsidealen – gegen Wertrelativismus – mit postmodernen Vorstellungen verträgt. Aufgrund der herausgestellten Bedeutung des wissenschaftslogischen Sicherungs- und Fortschrittsarguments ist die Geisteswissenschaftliche Pädagogik in der Ablösephase als ein weitgehend einheitlicher Rahmen wahrgenommen und angegriffen worden. Heute wird sie mit Blick auf ihre diesbezüglichen Einsichten und Grundmotive einerseits aufgewertet, andererseits aber auch unter einen erneuten Modernisierungsdruck gestellt. Der Grund: Der Maßstabs- und Wahrnehmungsrahmen eines sozialwissenschaftlichen Selbstverständnisses ist nicht aus dem Spiel und zeigt sich mit den von der Tradition gesetzten Standards zur Beurteilung von Aussagen weiterhin nicht vereinbar. Angesichts dieses invariablen Patts stellt sich die Frage, ob die auf den alten Ansatz bezogene Reklamation von Rationalitätsansprüchen diesen nicht fruchtlos traktieren, weil man nicht die Normen in ihn hineinstanzen kann, an deren Anspruchshöhe ja bereits alle Nachfolgeprogramme gescheitert sind. Seine Beurteilung hängt von der Bewertung des Rahmens ab, der als Resultat wissenschaftlicher Selbstbescheidung in Orientierungsfragen auch Sicherungspunkten von religiöser-mythischer Qualität Vernunft zuspricht. Wer dann im Betreten von „Zwischenwelten“ (W. FLITNER 1958, S. 23), in denen die Suche nach Ideengestalten und Wertvorstellungen stattfindet, einen Rationalitätsverfall erblicken will (ZEDLER 1982, S. 267), hat sich mit der Frage nach Alternativen für ein solches Gedankengebäude auseinanderzusetzen, dessen Konjunktur sich ja gerade der Krisenhaftigkeit wissenschaftlicher Normvorstellungen verdankt (NEUMANN 1985).

Der Topos vom „Vergessen“ der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik unterstreicht die Vermutung, daß die Ablösung nicht ohne Verstoß gegen den Kodex wissenschaftlicher Normgebote vor sich gegangen sein kann. Denn psychologisch wird von einem Akt des selektiven Vergessens nur dann gesprochen, wenn der Grund dafür nicht im Bereich mangelnder Kognition zu suchen ist. Eine vernünftige Wissenschaftsgemeinde darf eine Theorie nicht einfach „vergessen“, sie kann sie nach gründlichem Prüfungsverfahren bestenfalls „überwinden“.

Weil dies so zu sein hat, erzeugen Appelle zur Rückbesinnung an Wissensbestände einer Tradition auch regelmäßig ein Erschrecken. Und das, obwohl eigentlich klar sein dürfte, daß in endlichen Systemen kein unendliches Wachstum stattfinden kann, es also natürliche Grenzen für kulturellen Fortschritt geben muß (LÜBBE 1983, S. 71). Weil es sein kann, daß man im Prozeß des Fortschritts auch von etwas fortschreitet, das man besser nicht verlieren sollte (SPECHT 1971, S. 106), erinnert KOLAKOWSKI noch einmal an den unterschiedlichen Status von Wissen und stößt in diesem Zusammenhang geradlinig

auf das Problem des Vergessens. Im Bereich des Kulturwissens, so meint er, ist „Wachstum“ nur schwer oder gar nicht bestimmbar, weil es eben schwierig ist, Kriterien für Fortschritt oder Zerfall zu benennen. Altes wird durch Neues nicht einfach überflüssig, weshalb es eigentlich auch nicht verdrängt oder vergessen werden dürfte (KOLAKOWSKI 1981, S. 279).

Zur Klärung der Frage, warum dennoch auch in diesem Bereich der Vorgang des Verdrängens von Wissen dominiert, greift KOLAKOWSKI nach Hypothesen, die seit kurzem nicht mehr zu den Tabuzonen erkenntnistheoretischer Reflexion gehören. Humanethologische Befunde führen zu der Annahme, daß die beobachtbare Neigung, sich mit bestimmten Denktraditionen zu identifizieren und andere abzuwehren, Ausdruck eines Mechanismus sein könnte, der als naturgegebenes Verhaltensphänomen keine frei wählbare Basis besitzt. So wie Liebe, Angst, Kampf oder Aufopferungsbereitschaft keine völlig selbstbestimmten Aktionen darstellen, gehört dann die Wahrheitssuche selbst wie eben auch die Vorgänge der Identifizierung mit und das Verdrängen von Wissen zu einem Ritus, der ein Funktionsmoment im Rahmen der Überlebensstrategie unserer Gattung darstellt (ebd., S. 281)²⁴.

Das Verdrängen von Wissen stellt jedenfalls eine auch im Wissenschaftsbereich beobachtbare Gegebenheit dar. Die ebenso normverletzende wie plastische Feststellung WHITEHEADS, daß eine Wissenschaft, die zögere, ihre Begründer zu vergessen, verloren sei, verweist auf ein Funktionsmerkmal, das KUHN, der nach Gründen für den von ihm diagnostizierten „unhistorischen Geist“ der Wissenschaftsgemeinde sucht, in der prinzipiellen Fortschrittsabsicht des Unternehmens erblickt. Die Neigung, die Vergangenheit sich geradlinig auf den Stand der Gegenwart entwickeln zu sehen, stellt zwar, so KUHN, ein allgemein menschliches Problem dar, erscheint aber bei Wissenschaftlern in außerordentlichem Maße ausgeprägt (KUHN 1973, S. 184). Der Grund, warum Fortschritt als ein so wesentliches Charakteristikum von Wissenschaft begriffen wird, liegt in der Selbstlegitimierung des Unternehmens, weshalb historische Kontextbedingungen der Forschung, die ein solches Bild korrigieren könnten, in der Regel auch verdrängt werden (ebd.).

Des biblischen Königs Salomo Urteil, wonach es nichts eigentlich Neues unter der Sonne gibt, ist im Zusammenhang mit dem Gedanken, daß viele Erscheinungen des Lebens nicht bereits dadurch anders werden, daß man sie erforscht, für Wissenschaftler kein so erfreuliches Bild wie die Vorstellung, Innovationen durch immer neue Innovationen ersetzen zu können. Nur wenn die Vergangenheit als eine Kategorie mit dem Merkmal der prinzipiellen Verbesserungsbedürftigkeit begriffen wird, erscheint die Zukunft notorisch rosig und der Einsatz für sie lohnend (SPECHT 1971, S. 106).

Der sich in der pädagogischen Theorie widerspiegelnde Dauerauspruch auf Verbesserung der Erziehungspraxis kann reflexiv nur dann stabil gehalten werden, wenn Prozesse der Verdrängung traditionellen Wissens passieren, ohne daß sie offen zugelassen oder zugegeben werden. Natürlich kann man auch bewußt vergessen wollen. In einem solchen Fall des absichtsvollen Erinnerungsabbruchs, der die Augen vor einem Kreismodell verschließt, angesichts dessen es nicht mehr möglich wäre, eine Tradition auch dann mit dem Attribut des Überholtseins zu belegen, wenn noch gar kein theoretisches Nachfolgemodell vorliegt, muß die Irritation durch den Glauben an die Vernünftigkeit der auslösenden Veränderungsdynamik gedämpft werden. Die Dauerhaftigkeit des praktischen Handlungsinteresses, das in seiner historischen Wechselhaftigkeit den Prozeß der Theoriewahl mitbestimmt (TENORTH 1987, S. 703), ist dann nicht mehr nur ein theoretisch durchschaubarer Mechanismus, sondern ein Sicherungspunkt²⁵. Ihn in der Rückkoppelung

durch theoretische Ernüchterung aufzulösen erscheint wegen der damit verbundenen Kränkung des praktisch pädagogischen Optimismus wie des Fortschrittsoptimismus von Erziehungstheoretikern dysfunktional.

Der in einem raschen Prozeß an den Rand der Theorieszene gedrängten und dann weitgehend „vergessenen“ Geisteswissenschaftlichen Pädagogik waren solche Zusammenhänge kein Geheimnis. So hat sie in Klärung der Eigenlogik des Pädagogischen und der Mechanismen des Zusammenhangs von Erziehungs- und Gesellschaftssystem die Logik der Wahrscheinlichkeit ihrer eigenen Distanzierung bereits erfaßt: Die Bewegungen des lebenspraktischen Handlungs- und Entscheidungsbereiches sind vorgängig und be-spiegeln den Bezirk theoretischer Reflexion. Wenn also nach praktischen, politischen Irritationen, nach neuer Hoffnung – neuer Erziehung, neuem Menschen – verlangt wurde, hatte sich die Theorie zu rühren (SPRANGER 1950, S. 2). Das Puzzle von sicherheitsspendenden Vermutungen, die die Maßstäbe ihrer Bestätigung auf dem eigenen Rücken tragen, ist dann neu zu mischen. Die periodisch auftretenden Krisen der Pädagogik werden denn von ihr auch nicht als Erkenntniskrisen – etwa im Sinne eines Mangels an richtigen Daten – gedeutet, sondern als Brennpunkte eines beobachtbaren homöostatischen Prozesses, in dem sich Überspitzungen auf- und wieder abbauen. Ein theoretischer Schutz gegen eine Wiederbelebung und Refaszinierung von scheinbar schon entzauberten Ansprüchen wird nicht gesehen. Man wußte auch um die Notwendigkeit des doppelten Blickwinkels, bei dem der Blick auf das Leben, als Klärung der Natur seiner Gegenstände, durch den Blick auf die Wissenschaft, als Klärung der Natur ihrer theoretischen Erfassung, ergänzt werden muß. Die dabei gewonnenen Einsichten, etwa die, daß empirische Daten in der Pädagogik Antworten auf Fragen darstellen, die auch anders hätten gestellt werden können, ließen keinen Anschluß für extremere Hypothesen mehr zu.

Nicht störende Semantik oder praktische Emphase dieser Pädagogik waren deshalb der eigentliche Grund für ihre Ablösung, sondern die sich aus ihrer theoretischen Analyse ergebende Selbstbescheidung, die sie für weitergehende Fortschrittsansprüche ungeeignet erscheinen ließ. Hier war sie in mehrfacher Hinsicht verbraucht: Durch die von ihr selbst herausgestellte Bindung zur Praxis wurde sie mit einer geschichtlichen Epoche in Zusammenhang gebracht, deren Scheitern ihr mindestens im Sinne einer prädisponierenden Wirkung als moralische Schuldenlast aufgebürdet wurde. Als Programm für einen neuen humanen Optimismus schien sie schon deshalb nicht mehr kreditwürdig und traktabel. Professionstaktisch war sie nicht mehr attraktiv, weil ihre Auffassungen über Grenzen der methodisch-wissenschaftlichen Erkenntnissicherung wie Grenzen der praktisch-pädagogischen Veränderungsmöglichkeiten Tendenzen der Finalisierung zeigten. So taugte sie auch nicht für die Legitimation von intradisziplinären Ausdifferenzierungsversuchen und ausgedehnten Forschungsoperationen, als diese in einer bestimmten geschichtlichen Situation machbar erschienen.

7. Schlußfolgerungen

Die hier dargestellte und gedeutete Form der Ablösung Geisteswissenschaftlicher Pädagogik untermauert Auffassungen, nach denen bei der Überwindung wie Durchsetzung großrahmiger Theorieansätze der soziale Resonanzboden eine bedeutsame Rolle spielt. Wissenschaftliche Entscheidungsfreiheit entfaltet sich nicht in einem kräftefreien Raum. Der Einfluß einer nicht-theoretischen Komponente kann dabei so weitreichend sein, daß die

für Akzeptanz und Verwerfung von Theorien eigentlich geltenden Prüfungsstandards unterlaufen bzw. außer Kraft gesetzt werden.

Fragt man nach den Möglichkeiten des Ausschaltens sozialer und kultureller Scheuklappen, so geraten auch Bedingungsfaktoren ins Blickfeld, die auf ein prinzipielles Moment der Selbstüberforderung des erkennenden Theoretikers und damit des sozialen Systems Wissenschaft hindeuten. Nicht Kategorien der absichtsvollen Täuschung, der leichtfertigen Trendanpassung oder der bewußten Interessenverfolgung sind die Hauptursache für epidemisch auftretende Irrtümer, sondern die Beschaffenheit der basalen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsebene selbst. Man muß die Eigenqualität des sich selbst erkennenden Erkenntnisapparates abschätzen und darf dabei nicht übersehen, daß das Unternehmen Wissenschaft selbst ein Produkt der gesellschaftlichen Wertschöpfung darstellt, dessen Vorstellungen über Wahrheitsfundierung noch nichts darüber aussagen, ob eine solche für wünschbar erklärte Idee auch verwirklicht werden kann. Der Bestand solcher Normen hätte dann weniger mit der Frage ihrer Realisierbarkeit, sondern mehr mit dem Druck eines affektiven Kräfteverhältnisses auf Funktionserfüllung zu tun.

Die im Bereich theoretischer Pädagogik immer wieder konjunkturell anschwellende Skepsis hinsichtlich der Dignität von Wissenschaftsproduktion und Theoriebehandlung, hinsichtlich der Ideologie- und Modeanfälligkeit des eigenen Bezirks (NEUMANN/OELKERS 1981) – eigentlich immer als Reaktion auf eine Phase sich verschärfender Exaktheitsansprüche auf Erkenntnis – ist Ausdruck eines Unbehagens, dessen ursächliche Ergründung deshalb aber nicht zwangsläufig auf Überwindung desselben hinauslaufen muß. Das Ergebnis kann noch mehr Unbehagen verursachen. Die in vielen Einzelsystemen des Wissenschaftsbetriebes beobachtbare Neigung, den Gang der Theorieproduktion nicht unter die erkenntnistheoretische Kuratel zu stellen, kann deshalb in einem bestimmten Sinne als nicht unvernünftig bezeichnet werden. Denn daß sich aus einer radikalen Selbstdurchleuchtung keine neuen, exakteren Verhaltens- und Prüfungsregeln, statt dessen aber Hemmungen der explorativen Dynamik des Unternehmens ergeben könnten, ist nicht völlig auszuschließen. Der Preis für diese Unterlassung ist freilich der, daß man Gründe für Störungssymptome möglicherweise weiterhin am falschen Ort vermutet.

Die durch historische Rekonstruktionen von Theorieverlaufs- und Fachentwicklungsprozessen offengelegten und soziologisch wie psychologisch gedeuteten Mechanismen der Beeinflussung des Verhaltens von Wissenschaftlern haben das von der konventionellen Erkenntnislehre geprägte Bild zwar korrigieren können, indem die Differenz zwischen Normgebot und der wirklichen empirischen Basis verdeutlicht wurde, klare Maßnahmen zur Ausschaltung störender Einflüsse zu benennen, hat sich dagegen als schwierig erwiesen. Aufrufe zur „Vorsichtigkeit“ oder „Bescheidenheit“ beim Umgang mit Theorien – im Sinne des LAKATOSSchen „Come-Back-Vorbehalts“ – können ebenso wenig wie Appelle zur Anwendung noch genauerer Erhebungs- und Prüfungsverfahren als verhaltensleitende Regeln begriffen werden. Es handelt sich dabei nicht um methodologische, sondern um soziale Kategorien.

Dennoch muß bei der Beurteilung konkurrierender Ansätze das Wissen um den Einfluß sozialer Faktoren natürlich in Rechnung gestellt und geprüft werden, um Fortschrittshypothesen auf eine mögliche Willkürkomponente abklopfen zu können. Das fachmännische Urteil über die Qualität von Begründungszusammenhängen ist auf diese Weise sicher verbesserungsfähig. In dem hier durchleuchteten Beispiel der Ablösung eines pädagogischen Theorierahmens haben absichtsvolle bzw. leichtfertige Normverlet-

zungen im Sinne einer bewußten Strategie der Vermischung von internen und externen Faktoren ohne Zweifel eine Rolle gespielt. Dies ist im Verlauf des Ablöseprozesses von Skeptikern ja auch als Verdacht zum Ausdruck gebracht worden. Ebenso sicher ist, daß der Faktor der unbewußten Täuschung durch die im Erkenntnis- und Wahrnehmungsprozeß liegende Problematik in diesem Vorgang mitentscheidend war, und sicher lassen sich durch die Wirkungsweise der Autosuggestion die Grenzen nicht immer trennscharf ausmachen. Beim Angriff auf etablierte, konservative Sichtweisen durch meist sprunghaft auftretende Neuerungsansprüche, die sich in ihrer Originalität in der Regel durch Merkmale der Akzeptanz erhöhenden, entdifferenzierenden Einfachheit und Griffigkeit auszeichnen, besteht das Problem einer rationalen Beurteilung darin, daß die aktuellen Reizstimulanzien des außertheoretischen Bezirks so fraglos selbstverständlich erscheinen und nicht als wahrnehmungssteuernd erkannt werden. Adaptives Verhalten ist deshalb meistens nur im Nachhinein als ein solches zu durchschauen.

Weil die unterste Ebene der kognitiven Verarbeitung von Daten nicht die passive Funktionsqualität eines Spiegels besitzt, sondern selbst selektiv fungiert, muß in Rechnung gestellt werden, daß sowohl konservatives Beharren wie dissipative Neigungen auf adaptive Verhaltensmechanismen zurückzuführen sind, die nur unterschiedlich gesehen werden. Der Ansatz der evolutionären Erkenntnistheorie, der den menschlichen Wahrnehmungs- und Erkenntnisapparat auf dessen phylogenetische Beschaffenheit abstastet, operiert mit der Hypothese, daß der stammesgeschichtliche Entwicklungsprozeß nicht auf wahre Erkenntnis, sondern auf Überleben zielt (LORENZ 1973, EIBL-EIBESFELDT 1984, BISCHOF 1985). Folgt man diesem Aspekt, so erscheinen die Spielräume freier Erkenntnisentscheidung durch fixe Strukturen des Wahrnehmungsvorgangs eingeschränkt. Die Beobachtungen bestimmter Verhaltensmechanismen durch die soziologisch und psychologisch sensibilisierte Wissenschaftstheorie könnten auf dieser Ebene eine basale Fundierung erfahren²⁶.

Bleibt man in diesem Bild, so könnte eine Regel gegen Selbsttäuschung aufgrund unserer Selbstadaptierung nur in einem von uns unabhängigen Bezugspunkt gefunden werden. Da es diesen nicht gibt, entscheidet die Bedingtheit des erkennenden Objekts über die Möglichkeiten des Erkennens von Wirklichkeit. Wenn das so sein sollte, muß die Regung der Abwehr gegen eine solche Vorstellung, die nicht zufällig gerade bei den Geisteswissenschaftlern Tradition hat, selbst auf ihre affektive Qualität hin untersucht werden.

Da es sich im Unterschied zur Beobachtung physikalischer Gegenstände in der Erziehungswissenschaft um einen selbst anthropomorphen Gegenstandsbereich handelt, der auch stark von Vitaldynamiken der Bevölkerung mit ihren Geburten, Alterungs- und Sterbeprozessen bestimmt ist, ergibt sich eine Steigerung der Erkenntnisunschärfe. Sie – und damit die Klagen über die Qualität der eigenen Wissenschaftsproduktion – sind das Ergebnis der eigenen Selbstbezüglichkeit. Die theoretische Wechselhaftigkeit wäre dann als das Spiegelbild von Eigenschaftsqualitäten zu deuten, die Beobachter und Gegenstand miteinander teilen. Sie kann dann nicht mehr als auszumerzende Störung gedacht, sondern muß als Qualitätsmerkmal des interessierenden Gegenstandes in Rechnung gestellt werden.

Anmerkungen

- 1 Die Sicherheit, mit der ROTH vom Einsatz wissenschaftlicher Prinzipien Fakten erwartet, die glänzende praktische Erziehungsmöglichkeiten eröffnen und nicht etwa einschränken, kollidiert mit dem Gebot wissenschaftlicher Skepsis und offenbart professionstaktische Absichten. „Unangenehmes“ Wissen ist nicht vorgesehen. Der „pädagogische Optimismus“ der Praxis – hier in bestimmter Funktion – wird für den theoretischen Bezirk übernommen.
- 2 MAX PLANCK schreibt in seiner Biographie: „Eine neue wissenschaftliche Wahrheit pflegt sich nicht in der Weise durchzusetzen, daß ihre Gegner überzeugt werden und sich als belehrt erklären, sondern vielmehr dadurch, daß die Gegner allmählich aussterben“ (PLANCK 1948, S. 22). So wird berichtet, daß der Astronom BRAHE auch nach Veröffentlichung der heliozentrischen Theorie durch KOPERNIKUS ein Anhänger der Vorstellung blieb, daß die Erde ruhe. Seine hohe Reputation soll dazu beigetragen haben, daß viele Astronomen sich erst nach seinem Tode zur neuen Theorie bekehren ließen.
Auch im Bereich der paläontologischen Forschung zur Ursache des Aussterbens der Dinosaurier – ein eindrucksvoller Beispielbereich für schnellebige Theoriekonjekturen angesichts schwacher Empiriebasis – findet sich ein Beispiel für Theorieverfall nach Tod: Die im Rahmen vielfacher Vermutungen – sie reichen von „Verdauungsorganüberforderung“ bis zur These von einer klimabedingten Fehlsteuerung in der Geschlechterbestimmung – lange akzeptierte Meteoriteneinschlagstheorie des Physikers und Nobelpreisträgers ALVAREZ verlor ihre Akzeptanz prompt und vollends nach dessen Ableben.
- 3 Auch HABERMAS kritisiert an DILTHEY den Punkt, wo dieser versucht, das hermeneutische Verstehen dem Interessenzusammenhang zu entheben und die Grundlage der hermeneutischen Erkenntnis „unter der Gewalt des Positivismus“ in einen Objektivismus umzubiegen (HABERMAS 1968, S. 224).
- 4 Der Gleichklang der Krisen- und Wechsellage in Gesellschaftswissenschaften wird in den Rekonstruktionen auf unerwartet eingetretene gesellschaftliche Symptome zurückgeführt (SAHNER 1989). Die interne Relevierung externer Stimmungslagen entlarvt den pädagogischen Nachvollzug als eine Umwegsbeleihung. Während die Soziologie in ihrer MARX-Wendung mehrere Varianten präsentiert, schließt die Pädagogik eigentlich nur an das Frankfurter Modell an. Ein Rückgriff auf die „Sozialistische Erziehung“ LÖWENSTEINS und OESTERREICHs unterbleibt weitgehend.
- 5 Das Problem einer Verbindung zwischen theoretischer Geltung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der Statusfrage der Disziplin, wie sie mit Blick auf den Rang der Lehrerausbildung (z.B. SCHNEIDER 1965; REBLE 1958; ROTH 1964), der Bedeutung der Schule (z.B. SCHORB 1962; JOPICH 1964) und der prinzipiellen Fakultätswürdigkeit des Faches (z.B. ROTH 1964; ENGELHARDT 1965) in der frühen Ablösephase herausgestellt wird, tritt nun zugunsten einer Beschwerde über die unkritische Funktion dieser Institutionen/Systeme zurück.
- 6 Rückblickend meint MOLLENHAUER, daß der theoriezentrale Begriff der „Emanzipation“ nicht mehr als ein „politisches Lehnwort“ gewesen sei, dessen pädagogische Explikation nicht gelingen konnte (MOLLENHAUER 1982, S. 256).
- 7 Mehrperspektivische Anschauungsformen und funktionale Deutungen sich substanzhaft gerierender Aussagen sind von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik als Problem erkannt: So charakterisiert SPRANGER den Menschen als ein „Paradoxon“, das sich aus unterschiedlichen Betrachtungsperspektiven jeweils anders erschließt. Ob nun Raubtier oder gottähnliches Vernunftwesen, der Biologe oder der „weltliche Psychologe“ folgern anders als der Pädagoge (SPRANGER 1950, S. 310). Zugegeben wird damit nicht nur ein Patt in der anthropologischen Frage, sondern auch die Rationalität einer Funktionsüberprüfung transzendentaler Dogmen. Die funktionale Notwendigkeit eines Relativismusverdikts für den praktischen Bezirk der Erziehung wird so erklärlich.
- 8 Nicht nur „einheimische Begriffe“ (MOLLENHAUER 1982, S. 259) scheinen verloren, sondern der Status einer Handlungswissenschaft überhaupt (A. FLITNER 1978; MÜLLER/TENORTH 1979).
- 9 „Das Gültige ist weder alt noch neu, sondern zu einem bestimmten Zeitpunkt als Gültiges aufgedeckt und sichtbar geworden; die Tafeln sind neu, auf die jene Wahrheiten wieder zu schreiben sind“ (W. FLITNER 1961, S. 501).

- 10 Eine wirklich differenzierte Auseinandersetzung mit den staats-theoretischen und kulturtheoretischen Überlegungen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – etwa deren Auseinandersetzungen mit dem WEBERSchen Systemverständnis von Politik, Gesellschaft und Wissenschaft – wurde unterlassen.
 - 11 POPPERS Wissenschaftsphilosophie erweist sich durch die KUHNsche Gesamtbehandlung des sonst getrennt gehaltenen Entdeckungs- und Begründungszusammenhangs als eine Hypothese ohne empirische Belege. Weil auch POPPER sieht, daß theorieneutrale Beobachtungen Fiktionen bleiben müssen, können theoretische Wahlentscheidungen zwar als rationale behauptet, nicht jedoch als solche bewiesen werden. Die „Come back“-These von LAKATOS schließt hier logisch an (LAKATOS 1974, S. 74).
 - 12 Die komplexen Deutungsmöglichkeiten eines breiten und in der Wirklichkeitsinterpretation durchaus uneinheitlichen Ansatzes (OELKERS/SCHULZ 1984) zeigt die Aussage PAFFRATHS, der die kulturkritischen Einlassungen SPRANGERS in den fünfziger Jahren in die Nähe des „Konkurrenten“, der „Frankfurter“ Sozialphilosophie rückt (PAFFRATH 1983, S. 191).
 - 13 Die Frage des Glücks bedarf einer differenzierten Betrachtung, denn die sozialen Erfolge der Profession waren unübersehbar. Daß allerdings der zwischenzeitliche Ausbau der Disziplin hinsichtlich Stellenausstattung und finanzieller Ressourcen heute stark zurückgefahren wird, mit unguten Folgen für eine kontinuierliche Personal- und Forschungsplanung, stellt den Begriff der „Generationsthematik“ in ein noch anderes Licht.
 - 14 Die Problematik von Analogieschlüssen im pädagogischen Denken ist in einem anderen Zusammenhang von SCHEUERL herausgestellt worden. Er weist darauf hin, daß sie in ihrer Funktion als „heuristische Anregungsmittel“ genutzt, keinesfalls aber als geprüfte wissenschaftliche Beweise eingesetzt werden dürfen (SCHEUERL 1967, S. 324).
 - 15 So nutzt DAHMER das PLESSNER-Argument als Beweismittel für die Epochengebundenheit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und zur Begründung für die Notwendigkeit ihrer Verabschiedung (DAHMER 1968, S. 35), teilt aber dessen weitere für Theoriewechselphasen aufschlußreiche Beobachtung nicht mit, wonach es zu den „Lieblingsgesten“ der Epochen gehört, tabula rasa zu machen, um für ein noch nicht klar erkanntes Zukünftiges frei zu werden (PLESSNER 1966, S. 222).
 - 16 Die bereits auch öffentlich unter dem Stichwort „Kreditlücke der Wissenschaft“ verhandelten Symptome dieser Gegebenheiten werden in der Regel durch Hinweise auf Disziplinierung im Sinne strenger Befolgung des wissenschaftlichen Norm-Gebots behandelt (z.B. MEYER-ABICH 1986). Der Blick wird dabei, bewußt – zur Sicherung des Gesamtunternehmens – oder unbewußt, in eine Richtung gelenkt, die über Beschwörung eines Vertrauensgebotes oder gar durch Hinweise auf eine wissenschaftliche Fleißethik Besserung verspricht.
 - 17 J. BEN-DAVID und R. COLLINS demonstrieren dies am Beispiel der Psychologie und C.S. FISHER am Beispiel des „letzten Invariantentheoretikers“ (BEN-DAVID/COLLINS 1974; FISHER 1974).
 - 18 WEINERT: „Der jeweilige Zeitgeist schrieb mit gleicher Tinte eine völlig unterschiedliche Sprache“ (WEINERT 1983, S. 356). Der Umschlag in den Einschätzungen – mit Konsequenzen für den Bereich der Praxis – erfolgte also ohne eine Veränderung der empirischen Befundlage.
 - 19 Der von WEBER über den Typus einer „Veralltäglichen des Charismas“ eingefangene Prozeß eines Zusammenspiels von intellektuellen und sozialen Interessen findet seine Bestätigung in wissenschaftssoziologischen Beobachtungen. So zeigt MULLINS am Beispiel der Phagenforschung, daß Führerschaft und Charisma auch in der Wissenschaft ebenso wichtige Faktoren sein können wie die Bedeutung des intellektuellen Urteils (MULLINS 1974).
 - 20 Zum Beispiel DAHRENDORF 1968; W.J. MOMMSEN 1979; H. MOMMSEN 1979; KAASE 1989; INGELHART 1971; MEULEMANN 1985.
 - 21 In Anlehnung an die angloamerikanische Bewußtseinslage, deren Bild der „Great Society“ auf Entideologisierung- und technischen Machbarkeitsvorstellungen beruht, gewinnt auch in der Bundesrepublik der Gedanke einer kaum begrenzten Steigerung wissenschaftlicher Verbesserungs- und Lenkungsmöglichkeiten für alle gesellschaftlichen Systembereiche den Charakter sicheren Wissens.
- Die von der ersten Nachkriegsgeneration ausgelöste politische Legitimationskrise korrigiert dieses Bewußtsein zwar in sofern, als die Entideologisierungsthese selbst unter Ideologieverdacht gesetzt wird, führt aber nicht zu einer Entfaszinierung des Wissenschaftsanspruchs. Der

- Gedanke einseitiger und deshalb fehlbarer Rationalitäten läßt die Bindung an andere, theoretisch präsente, Vernunftssicherungen zu, während die durch innen- wie außenpolitische Irritationen ausgelöste Aufarbeitung der spezifischen deutschen Demokratiegeschichte noch einmal geistige Traditionen in den Blick nimmt.
- 22 PRANGE erkennt die prinzipielle Neigung der Erziehungswissenschaft, in die Falle öffentlicher Erwartungen zu gehen, um den Nachweis ihrer Bedeutung durch die Akzeptanz von Zumutungen zu liefern, die eigentlich nicht erfüllbar sind, denen so aber ein Schein von Lösbarkeit verliehen wird (PRANGE 1989, S. 136).
- 23 Der Gebrauch des Paradigma-Typus erfolgt eingedenk der von KUHN vorgenommenen Einschränkung für Disziplinen mit „vorparadigmatischem“ Charakter, zu denen er alle Disziplinen außerhalb der Naturwissenschaften zählt.
- 24 Die Reaktionen auf evolutionäre Epistemologie und biologische Verhaltenstheorie ist nicht nur bei Sozial- und Geisteswissenschaftlern von zwiespältiger Natur. Einerseits wird einem meist nicht näher bestimmten biologischen Reduktionismus eine pauschale Absage erteilt, andererseits wird eingeräumt, daß der Gesichtspunkt genetischer Ableitbarkeit in einer nicht radikalen, sondern abgeschwächten Form einen „höchst fruchtbaren“ Erklärungsansatz abgibt (KOLAKOWSKI 1981, S. 282; MARKL 1989, S. 140).
- Spricht der Biologe MARKL von wohlbegründeten und detaillierten Feststellungen über genetische Prägungen menschlichen Verhaltens, hinsichtlich der Ausmessung verbleibender Gestaltungsspielräume aber von einer „naturwissenschaftlichen Undurchdringlichkeit“ (ebd.), so sieht der Philosoph KOLAKOWSKI zwar grundsätzliche Belegschwierigkeiten der empirischen Art (ebd., S. 282), aber dennoch ein wichtiges wissenschaftliches Interpretationsschema. Das Patt in der Frontstellung zwischen genetischer Hypothese und Nichtprogrammierung kann jedenfalls durch eine „freie Willensentscheidung“ in Form einer einfachen Zurückweisung der ersten Annahme nicht überwunden werden. Die der Hypothese implizite Einschränkung des Entscheidungsspielraumes kann auch noch den Vorgang ihrer eigenen Leugnung bzw. Verdrängung erklären.
- Dies wäre das Paradox: Die Richtigkeit der Hypothese wird gerade durch ihre Ablehnung bestätigt.
- 25 Der so gegebene Charakter inkompatibler „Dogmatiken“ schließt eine Wahl nach theoretischen Prämissen auch weitgehend aus (TENORTH 1987, S. 702).
- 26 KANTS Annahme, daß sich die empirische Welt zum Abbild der Welt in unserem Kopf nicht deckungsgleich darstellt, wird von LORENZ insofern korrigiert, als auf Grund der Konstituierung unseres „Weltbildapparates“ durch Abarbeitung und Anpassung an die äußere Natur eine enge Beziehung zwischen den menschlichen Wahrnehmungssensoren und den Strukturen der realen Welt entsteht. Dies jedoch mit Einschränkungen, weil sich tiefliegende Dispositionen und Strukturen nach dem Aspekt der Nützlichkeit herausgearbeitet haben. Ethologische Befunde fundieren so Ergebnisse der experimentellen Wahrnehmungspsychologie, die zeigen, daß der Prozeß der Wahrnehmung grundsätzlich durch einen Informationsrahmen beeinflusst wird. Komplexes Material wird in Gruppen umkodiert und die Erwartung von Wahrscheinlichkeiten lenkt Aufmerksamkeit auf erwartete Ereignisse hin und von unerwarteten weg. Durch Veränderungen der Informationen können Veränderungen der Wahrnehmung ein- und desselben Gegenstandes eintreten. Ein Rahmengemisch aus Emotionen und Informationen steuert unser Sehen auf Merkmale von Dingen (VERNON 1974, KRECH/CRUTCHFIELD 1985, ROCK 1985, SARRIS 1978). Die Bereitschaft für oder der Widerstand gegen ein bestimmtes Erkennen wird also durch emotive Dispositionen beeinflusst.
- KUHN, der sich auf die Gestaltexperimente ausdrücklich bezieht, kommt so zu dem Schluß einer nie eindeutigen, sondern stets „verrauschten“ Datenlage. Eine theorieneutrale Beobachtungssprache – als Möglichkeit seit DESCARTES unterstellt – erweist sich so als Fiktion (KUHN 1962, S. 169).

Literatur

- ACHTENHAGEN, F.: Erziehungswissenschaft und empirisch-analytische Wissenschaftstheorie. In: Pädagogische Rundschau 1969, S. 840–856.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.

- BELL, D.: Die Zukunft der westlichen Welt – Kultur und Technik im Widerstreit. Frankfurt 1976.
- BEN-DAVID, J./COLLINS, R.: Soziale Faktoren im Ursprung einer neuen Wissenschaft: der Fall der Psychologie. In: WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 2. Determinanten wissenschaftlicher Entwicklung. Frankfurt/M. 1974, S. 122–152.
- BISCHOF, N.: Das Rätsel Ödipus. München/Zürich 1985.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BREZINKA, W.: Die Krise in der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher. In: Zeitschrift für Pädagogik, 12 (1966), S. 53–88.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968), S. 317–334.
- CAMPBELL, D.T.: Das Sozialsystem der Wissenschaft als Stammesorganisation. In: BONSS, W./HARTMANN, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen 1985, S. 257–274.
- CLARK, T.N.: Die Stadien wissenschaftlicher Institutionalisierung. In: WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 2. Determinanten wissenschaftlicher Entwicklung. Frankfurt/M. 1974, S. 105–121.
- DAHMER, I.: Theorie und Praxis. In: DAHMER, I./KLAFKI, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968, S. 35–80.
- DAHRENDORF, R.: Das Ende eines Wunders. In: DUVE, F. (Hrsg.): Die Restauration entläßt ihre Kinder. Hamburg 1968, S. 90–96.
- DIETRICH, T.: Zur „Tragödie der Akademisierung der deutschen Lehrerbildung“. In: Lebendige Schule 12 (1957), S. 433–442.
- ECCLES, J.C./POPPER, K.R.: Das Ich und sein Gehirn. München 1982.
- ECCLES, J.C.: Das Rätsel Mensch. München 1989.
- EIBL-EIBESFELDT, I.: Liebe und Haß. Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen. München 1976.
- ENGELHARDT, W.: Lehrerbildung an der Universität. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Lehrerbildung im Spannungsfeld unserer Zeit. Ratingen 1965, S. 210–224.
- FISHER, C.S.: Die letzten Invariantentheoretiker. In: WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 2. Determinanten wissenschaftlicher Entwicklung. Frankfurt/M. 1974.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- FLITNER, A.: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 183–193.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. 2. Aufl. Heidelberg 1958.
- FLITNER, W.: Erziehung. In: FLITNER, A./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1967, S. 312–321.
- FLITNER, W.: Europäische Gesittung. Stuttgart 1961.
- GADAMER, H.-G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1972.
- GARZ, D.: Paradigmschwund und Krisenbewußtsein. Zum gegenwärtigen Stand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In: Pädagogische Rundschau 43 (1989), H. 1, S. 17–36.
- GEISSLER, G.: Freiheit und Gleichheit in der Bildungsorganisation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5. Beiheft 1964, S. 80–95.
- GILBERT, G.N./MULKAY, M.: Die Rechtfertigung wissenschaftlicher Überzeugungen. In: BONSS, W./HARTMANN, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen 1985, S. 207–228.
- GLASERSFELD, E. VON: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: WATZLAWICK, P. (Hrsg.): Die Erfundene Wirklichkeit. München 1985, S. 16–38.
- GROOTHOF, H.H.: Einige Gedanken über die Differenzierung der Pädagogik und die Möglichkeit einer pädagogischen Fakultät. In: Pädagogische Rundschau 1966, S. 57–70.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M. 1968.
- HABERMAS, J.: Die Neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt/M. 1985.
- HARTMANN, W.: Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 1967, S. 869–872.
- HERRMANN, U.: Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft, 4/1982, S. 60–77.

- HILGENHEGER, N.: Die Überwindung des Pädagogismus in der deutschen Pädagogik oder der blinde Fleck eines Empirikers. In: Pädagogische Rundschau 1971, S. 365–375.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, TH.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M. 1969.
- HÜBNER, K.: Die Wahrheit des Mythos. München 1985.
- INGLEHART, R.: The Silent Revolution in Europe. Intergenerational Change in Post-Industrial Societies. In: American Political Science Review, 1971, S. 991–1017.
- JOPPICH, G.: Die Differenzierung des Studiums an den Pädagogischen Hochschulen und der Ausbau der Volksschuloberstufe. In: Die Deutsche Schule 1964, S. 1–30.
- KAASE, M.: Bewußtseinslagen und Leitbilder in der Bundesrepublik. In: WIDENFELD, W./ZIMMERMANN, H. (Hrsg.): Deutschland-Handbuch. Eine doppelte Bilanz 1949–1989. München 1989, S. 203–220.
- KIEL, G.: Zur Geschichte und Problematik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau, 1967, S. 801–812.
- KLAFFKI, W.: Didaktik. In: DAHMER, I./KLAFFKI, W. (Hrsg.)
- KLAFFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 1971, S. 351–385.
- KOLAKOWSKI, L.: Kulturelle Reproduktion und Vergessenheit. In: RÖSSNER, H. (Hrsg.): Reproduktion des Menschen. Frankfurt/M. 1981, S. 278–300.
- KRECH, D./CRUTCHFIELD, R.S. u.a.: Wahrnehmungspsychologie. Basel 1985.
- KUCKLARTZ, W.: Sozialisation und Erziehung. Essen 1969.
- KUHN, T.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1973.
- LAKATOS, I.: Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationalen Rekonstruktionen. In: W. DIEDERICH (Hrsg.) Beiträge zur Diachronischen Wissenschaftstheorie. Frankfurt/M. 1974, S. 55–119.
- LICHTENSTEIN, E.: Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5. Beiheft 1964, S. 5–33.
- LITT, T.: Aus der systematischen Skizze „Pädagogik“. (1921) In: LITT, T.: Pädagogik und Kultur. Bad Heilbrunn 1965, S. 12–25.
- LITT, T.: Das Wesen des Pädagogischen Denkens. (1921) In: NICOLIN, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, S. 268–304.
- LORENZ, K.: Das Wirkungsgefüge der Natur und das Schicksal des Menschen. München 1978.
- LÜBBE, H.: Zeit-Verhältnisse. Wien/Köln 1983.
- LUHMANN, N.: Selbststeuerung der Wissenschaft. In: Ders.: Soziologische Aufklärung. Opladen 1971, S. 232–252.
- LUHMANN, N.: Vertrauen. Stuttgart 1973.
- MANGOLD, W.: Das Problem der Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung. In: S. OPPOLZER/W. MANGOLD u.a.: Zur Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung. Essen 1965, S. 28–45.
- MARKL, H.: Evolution, Genetik und menschliches Verhalten. München 1985.
- MARKL, H.: Natur als Kulturaufgabe. Stuttgart 1986.
- MARKL, H.: Wissenschaft: zur Rede gestellt. München 1989.
- MEULEMANN, H.: Wertewandel in der Bundesrepublik zwischen 1950 und 1980. In: OBERNDÖRFER, D. u.a. (Hrsg.): Wirtschaftlicher Wandel, religiöser Wandel und Wertewandel. Folgen für das politische Verhalten in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1985, S. 291–411.
- MEYER-ABICH, K.M.: Wenn die Wissenschaft nicht weiter weiß. In: GEO. Nr. 6/1986, S. 184–185.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MOLLENHAUER, K.: Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, S. 252–265.
- MOMMSEN, H.: Die Last der Vergangenheit. In: HABERMAS, J. (Hrsg.): Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit“. 1. Band. Nation und Republik. Frankfurt/M. 1979, S. 164–184.
- MOMMSEN, W.J.: „Wir sind wieder wer“. Wandlung im politischen Selbstverständnis der Deutschen. In: HABERMAS, J. (Hrsg.): Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit“. 1. Band. Nation und Republik. Frankfurt/M. 1979, S. 185–209.
- MOSER, H.: Programmatik einer kritischen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1972, S. 639–657.
- MÜLLER, S.F./TENORTH, H.-E.: Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25/1979, S. 852–881.

- MULLINS, N.C.: Die Entwicklung eines wissenschaftlichen Spezialgebiets: die Phagen-Gruppe und die Ursprünge der Molekularbiologie. In: WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 2. Determinanten wissenschaftlicher Entwicklung. Frankfurt/M. 1974, S. 184–222.
- NEUMANN, D.: Tradition und Fortschritt in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 1985.
- NEUMANN, D./OELKERS, J.: Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau, Heft 10/1981, S. 623–648.
- OELKERS, J.: Tradition und Fortschritt in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 831–851.
- OELKERS, J./SCHULZ, W.K.: Zur Problemstellung und Aktualität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Dies.: Pädagogisches Handeln und Kultur. Bad Heilbrunn 1984, S. 7–24.
- PAFFRATH, F.H.: Gedanken zum Erziehungsauftrag der Schule in unserer Zeit. In: EISERMANN, W. u.a. (Hrsg.): Maßstäbe, Perspektiven des Denkens von Eduard Spranger. Düsseldorf 1983, S. 187–204.
- PLANCK, M.: Wissenschaftliche Selbstbiographie. Leipzig 1948.
- PLESSNER, H.: Diesseits der Utopie. Düsseldorf/Köln 1966.
- POPPER, K.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. 2 Bde, Bern 1957/58.
- REBLE, A.: Zur Diskussion der Lehrerbildung. In: Pädagogische Rundschau 1958, S. 335–349.
- REBLE, A.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 1980.
- REICH, K.: Theorien der Allgemeinen Didaktik. Stuttgart 1977.
- ROCK, I.: Wahrnehmung. Vom visuellen Reiz zum Sehen und Erkennen. Heidelberg 1985.
- ROMBACH, H.: Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 1967, S. 135–168.
- RÖSSNER, H.: Das anthropologische Defizit. In: RÖSSNER, H. (Hrsg.)
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55. (1963), S. 109–119.
- ROTH, H.: Noch einmal „Keine Lehrerbildung ohne Wissenschaft“. In: Die Deutsche Schule 1964, S. 651–657.
- SAHNER, H.: Paradigms gained, paradigms lost. Die Entwicklung der Nachkriegssoziologie im Spiegel der Fachzeitschriften. Ms. Lüneburg 1990.
- SARRIS, V.: Wahrnehmung und Urteil. Frankfurt 1978.
- SCHEUERL, H.: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In: FLITNER, A./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1967, S. 322–333.
- SCHEUERL, H.: Über die „geisteswissenschaftliche“ Tradition in der Pädagogik und ihre Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 1–6.
- SCHNÄDELBACH: Kritik der Kompensationstheorie. In: KURSBUCH 1988, Nr. 91, S. 35–45.
- SCHNEIDER, F.: Drei Wünsche für den Pädagogikunterricht an den Pädagogischen Hochschulen. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Lehrerbildung im Spannungsfeld unserer Zeit. Ratingen 1965, S. 101–107.
- SCHOEPS, H.J.: Zeitgeist im Wandel. Das Wilhelminische Zeitalter. Stuttgart 1967.
- SCHORB, A.D.: Schule und Lehrer an der Zeitschwelle. Stuttgart 1962.
- SCHORR, K.E.: „Peter stört“ – „Sicht und Einsicht“ in erzieherischen Situationen. In: BAECKER, D. (Hrsg.): Theorie als Passion. Frankfurt/M. 1987, S. 669–693.
- SCHULENBERG, W.: Pädagogische Theorie und Gesellschaftsbegriff. In: DAHMER, I./KLAFKI, W. (Hrsg.)
- SPAEMANN, R.: Das Natürliche und das Vernünftige. Aufsätze zur Anthropologie. München 1987.
- SPAEMANN, R.: Wissenschaft und Politik. Erkennen und Entscheiden in gegenseitiger Verantwortung. Eröffnungsvortrag der WRK Jahresversammlung 1988.
- SPECHT, R.: Über Funktionen der Tradition. In: Mannheimer Berichte 4 (1972), S. 103–107.
- SPRANGER, E.: Lebensformen. 8. Aufl., Tübingen 1966.
- SPRANGER, E.: Pädagogische Perspektiven. Heidelberg 1952.
- SPRANGER, E.: Grenzen der Menschheit (1950). In: Ders.: Kulturphilosophie und Kulturkritik. Ges. Schriften, Band V. Hrsg. v. WENKE, H. Tübingen 1969, S. 167–209.
- STEGMÜLLER, W.: Theorie und Erfahrung II. Dritter Teilband. Die Entwicklung des neuen Strukturalismus seit 1973. Berlin/Heidelberg 1986.
- TENBRUCK, F.: Deutsche Soziologie im internationalen Kontext. In: LÜSCHEN, G. (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Opladen 1979.

- TENORTH, K.-H.: Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: BAECKER, D. (Hrsg.): Theorie als Passion. Frankfurt/M. 1987, S. 694–719.
- VERNON, D.: Wahrnehmung und Erfahrung. Köln 1974.
- VILSMEIER, F.: Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5. Beiheft 1964, S. 153–173.
- WEBER, M.: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: DERS.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1968.
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1972.
- WEINERT, F.E.: Vom statischen zum dynamischen zum statischen Begabungsbegriff? Die Kontroverse um den Begabungsbegriff Heinrich Roths im Lichte neuerer Forschungsergebnisse. In: Die Deutsche Schule 76 (1984), S. 353–365.
- WEINGART, P.: Verwissenschaftlichung der Gesellschaft – Politisierung der Wissenschaft. In: ZfS, Heft 3/1983, S. 225–241.
- WEINGART, P.: Anything goes – rien ne va plus. Der Bankrott der Wissenschaftstheorie.
- WITTIG, H./KERN, P.: Weltanschauung und Wissenschaft. Einige Bemerkungen zur wissenschaftstheoretischen Problematik der Pädagogik unserer Zeit. In: Pädagogische Rundschau 1972, S. 1–23.
- ZEDLER, P.: Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Beginn der 80er Jahre – Problemstrukturen und Perspektiven. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, S. 266–290.
- ZEDLER, P.: Zur Aktualität Geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In: GARZ, D./KRAIMER, K.: Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt/M. 1983, S. 63–85.

Anschrift des Autors

Dr. Dieter Neumann, Hochschule Lüneburg, Institut für Hochschulforschung, Wilschenbrucher Weg 27, D-2110 Lüneburg.